

Université de Montréal

Un effet de composition ?

**Le rôle de la composition culturelle et économique des écoles secondaires
fréquentées à 15 ans sur la faible diplomation à 25 ans**

Par

Guillaume Gingras

Candidat à la maîtrise au département de sociologie de l'Université de Montréal

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

En vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M. Sc.) en sociologie

Août 2020

© Guillaume Gingras, 2020

Université de Montréal
Département de sociologie de l'Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

Un effet de composition ?

Le rôle de la composition culturelle et économique des écoles secondaires fréquentées à 15 ans sur la faible diplomation à 25 ans.

Présenté par
Guillaume Gingras

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Fahimeh Darchinian

Président-rapporteur

Stéphane Moulin

Directeur de recherche

Pierre Doray

Membre du jury

Résumé

L'objectif de ce mémoire est d'analyser le rôle de la composition culturelle et économique des écoles secondaires fréquentées à 15 ans sur l'échec scolaire à 25 ans. À partir des données de Statistique Canada (Enquête sur les jeunes en Transition), nous proposons une analyse originale portant sur l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire ou plutôt de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans. Théoriquement, nous mobilisons le cadre d'analyse théorique de la reproduction sociale de Pierre Bourdieu. L'originalité de notre approche est double. Nous prenons d'abord en compte à la fois des caractéristiques individuelles des élèves, mais aussi de la composition sociale des établissements qu'ils fréquentent. Nous intégrons par ailleurs à ces deux niveaux d'analyse une multiplicité d'indicateurs identifiés comme importants dans la réussite scolaire : multiplicité pouvant être culturelle, économique, sociale, ethnique et de genre. Nos résultats nous conduisent à constater l'existence d'un double primat du capital culturel en éducation dans la mesure où le niveau d'éducation des parents et le pourcentage de parents sans diplômes dans l'école sont de loin les deux facteurs explicatifs les plus déterminants de l'absence de diplomation du secondaire à 25 ans. Cela nous conduit à critiquer la production d'indices synthétiques de défavorisation par les acteurs scolaires : la proportion de familles monoparentales, divorcées ou vivant seuls, la proportion de chômeurs, le revenu moyen du quartier ou encore la proportion de gens sans diplômes dans l'agglomération d'une école. En plus de ne pas contribuer à prédire l'échec scolaire, ces indices pourraient contribuer à renforcer la stigmatisation des écoles. Enfin, nous montrons que le statut de l'école (public régulier, public enrichi et privé), le genre, l'origine ethnique et le revenu des parents conservent un impact significatif après contrôle du capital culturel au niveau individuel et de l'école.

Mots-clés : inégalités; reproduction sociale; éducation; réussite scolaire; échecs scolaires; stratification, écoles défavorisées, composition sociale, capital culturel, capital économique

Abstract

The objective of this thesis is to study the role of the cultural and economic composition of elementary schools attended at age 15, on non-graduation at age 25. Using data from Statistics Canada (Youth in Transition Survey), we proposed an original analysis of the inequality of opportunities in terms of academic success or rather non-success in high school at age 25. Theoretically, we use Pierre Bourdieu's theoretical framework for social reproduction. The originality of our approach is twofold. We first take into account both the individual characteristics of the students, but also the social composition of schools they attend. We also integrate at these two levels a multiplicity of indicators identified as important in educational success: cultural, economic, social, ethnic and gender. Our results lead us to note the existence of a double primacy of cultural capital in education insofar as the level of parents' education and the percentage of parents without a diploma in school are by far the two most important explanatory factors of non-graduation from high school at age 25. The study allowed us to criticize the production of synthetic indices of deprivation by educational actors: the proportion of single-parent families, divorced or living alone, the proportion of unemployed, the average income of the district or the proportion of people without qualifications in the agglomeration. of a school, in addition to not helping to predict academic non-success in high school, could contribute to reinforcing the stigmatization of schools. Finally, we show that the status of the school (regular public, enriched public and private), gender, ethnicity and parental income retain a significant impact after controlling cultural capital at the individual and school level.

Keywords: inequalities; social reproduction; education; school success; school failures; private; public; schools stratification, social composition, cultural, economic

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract	ii
Liste des tableaux.....	iv
Remerciements.....	v
Dédicace.....	vii
Avant-propos.....	viii
Profil familial et scolaire	viii
Introduction.....	1
1. Revue de littérature.....	5
1.1. L'effet du genre dans les travaux en éducation	5
1.2. L'effet de l'origine sociale dans les travaux en éducation	9
1.2.1. L'effet du capital économique	10
1.2.2. L'effet du capital culturel.....	12
1.2.3. L'effet de l'origine sociale dans la relation des familles à l'éducation	13
1.2.4. L'effet de l'origine migratoire dans les travaux en éducation	20
1.3. L'effet établissement dans les travaux en éducation.....	23
1.3.1. L'efficacité scolaire ou «school effectiveness».....	23
1.3.2. École comme moyen de reproduction sociale	24
1.3.3. L'effet-école et l'effet classe	28
1.3.4. L'effet de contexte scolaire ou de composition sociale.....	33
1.4. Facteurs de défavorisation matérielle et sociale et décrochage scolaire	39
1.4.1. Historique des indices	39
1.4.2. Calcul des indices	47
2. Cadre d'analyse	51
2.1. La reproduction sociale	51
2.2. La stratification scolaire	54
3. Article	58
3.1. Relation entre l'origine sociale et la scolarité	59
3.1.1. Le rôle de la famille	60
3.1.2. Le rôle du système d'éducation et de l'école.....	65
3.1.3. Le rôle du genre.....	67
3.2. Cadre d'analyse, hypothèses et méthodologie	69

3.2.1.	Cadre d'analyse.....	70
3.2.2.	Hypothèse : le double effet du capital culturel	72
3.2.3.	Méthodologie	73
3.2.4.	Analyse des corrélations	75
3.2.5.	Méthode d'analyse	76
3.3.	Résultats	78
3.3.1.	L'origine sociale de l'élève.....	78
3.3.2.	La composition sociale des écoles	81
3.3.3.	L'effet combiné de l'origine sociale et de la composition sociale des écoles	85
	Conclusion.....	88
4.	Conclusion générale.....	91
	Références bibliographiques	98
	Annexe	111

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Description de l'échantillon	111
Tableau 2 :	Corrélation entre les variables de caractéristiques des élèves	112
Tableau 3 :	Corrélation entre les variables de caractéristiques des établissements	112
Tableau 4 :	Déterminants de l'absence de diplomation au secondaire à 25 ans	113

Remerciements

Le processus de recherche et d'écriture de ce mémoire a été une longue traversée du désert et je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé lors de la rédaction de ce mémoire et qui, par leur patience, leur empathie, leur écoute, leurs précieux conseils ou encore par leurs critiques, ont contribué à l'aboutissement de mon projet de maîtrise.

Je tiens à remercier vivement Monsieur Stéphane Moulin, professeur agrégé au département de sociologie de l'Université de Montréal, pour sa contribution et son dévouement durant tout le processus de ma recherche. Merci d'avoir cru à mon projet jusqu'à la fin. Merci de m'avoir offert l'opportunité de collaborer à un article à paraître dans la revue *Recherches sociographiques*. Je remercie également Madame Claire Durand, professeure titulaire au département de sociologie de l'Université de Montréal ainsi que Madame Cécile Van de Velde, professeure agrégée au département de sociologie de l'Université de Montréal. Vous avez été importantes dans mon parcours universitaire et je tiens à le souligner ici. Je tiens aussi à remercier Monsieur Pierre Doray, professeur titulaire au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pour m'avoir fait une place au sein de l'*Équipe Transitions* du *Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie* (CIRST), ce qui m'a permis d'obtenir un sous-contrat de recherche au *Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales* (CIQSS). De ce fait, je tiens à remercier toute l'équipe du CIQSS qui apporte un soutien financier aux élèves en maîtrise et au doctorat qui exploitent les bases de données détaillées de Statistique Canada, ainsi qu'aux analystes de Statistique Canada qui rendent possible l'exploitation par les élèves des bases de données du *Programme des Centres de*

données de recherche CDR, de même que pour le soutien du *Réseau Canadien des Centres de données de recherche* (RCCDR).

À ma mère ainsi qu'à mon père, qui nous a quittés trop tôt. Je dois grandement ce mémoire à mes parents et je tiens à le souligner. Merci Hélène et Richard, pour qui j'ai toujours été la priorité. Pour mon éducation, pour les livres à la maison, pour tout. Merci pour la liberté et la confiance. Merci de m'avoir inculqué l'importance de la culture et surtout l'importance de ne jamais laisser personne détruire nos rêves!

À Mireille et Bruno, mes beaux-parents, pour leur support inconditionnel. Enfin, je tiens à remercier tendrement Élise pour sa présence et pour avoir enduré mon projet de bac et de maîtrise, de m'avoir relu et d'avoir toujours été présente pour la famille. De tout cœur, merci! À ma fille Charlotte et à mes petits gars Émile et Louis, je vous souhaite d'avoir un beau parcours scolaire et surtout d'être heureux dans ce que vous entreprendrez! Vous êtes une source d'inspiration intarissable pour moi. Ne laissez jamais personne détruire vos rêves!

Dédicace

Je dédicace ce mémoire aux enfants des quartiers défavorisés qui sont trop souvent relégués aux bas de la hiérarchie sociale, notamment par le système d'éducation.

«La vie est belle, le destin s'en écarte

Personne ne joue avec les mêmes cartes

Le berceau lève le voile, multiples sont les routes qu'il dévoile

Tant pis, on n'est pas nés sous la même étoile»

- Paroles de «[Nés sous la même étoile](#)» tirées de l'album «L'École du micro d'argent», IAM, 1997.

«Ici les enfants ont laissé tomber leur rêve de devenir vétérinaire

Juste de la bière, rien à manger dans le frigidaire

L'insalubrité a rencontré tous les critères

On dort collé pour éviter de chauffer l'hiver

On est loin du décor paisible des prés pis des rivières

C'est la saleté des petits quartiers, on en fait des faits divers

Mais ici le quotidien on peut aussi l'appeler misère

Bienvenue dans la pauvreté héréditaire»

- Paroles de «[Montréal-Nord](#)» tiré de l'album «Rue des saules», Koriass, 2013.

Avant-propos

Faire l'exercice de se présenter permet de mieux se situer par rapport à un sujet et de prolonger la réflexion sur la relation entre sa trajectoire de vie personnelle et ses intérêts de recherche. Il m'apparaît donc important, avant d'entrer en matière, de le faire, ne serait-ce que pour permettre aux lecteurs de comprendre le cheminement de mon intérêt de recherche, mais aussi plus personnellement pour me permettre d'effectuer l'introspection nécessaire à une rupture épistémologique avec un sujet qui suscite chez moi des passions, soit les inégalités de classes sociales. Il importe pour ce faire de bien maîtriser ce qui m'anime dans ce sujet afin de ne pas avoir d'*a priori* et de tirer des conclusions hâtivement, ce qui viendrait biaiser mon processus de recherche.

Profil familial et scolaire

J'ai grandi dans le quartier Centre-Sud à Montréal, un quartier reconnu pour avoir été fortement défavorisé, mais qui s'est beaucoup embourgeoisé depuis les années 2000. Issu d'une famille modeste économiquement, je suis le fils unique d'une avocate spécialisée en immigration et d'un libraire spécialisé en livre ancien et rare. En reprenant un cadre conceptuel bourdieusien, je pourrais dire être issu d'une famille à fort capital culturel et social et de capital économique moyen. Mes parents ont fait le choix de m'inscrire dans une école publique, mais pas celle de mon quartier. Je suis allé dans une école publique axée sur les beaux-arts, située au centre-ville de Montréal, donc une école que mes parents avaient pris soin de choisir. Dès mon jeune âge, sans trop m'en rendre compte, j'ai été confronté à une double réalité, à deux mondes différents, en effet j'ai vécu un vrai choc des classes sociales, et ce dès l'enfance. D'une part, je fréquentais le service de garde et les équipes sportives de mon quartier qui était défavorisé. Alors que d'autre

part à l'école, je fréquentais des enfants issus des quatre coins de la ville et de la banlieue, ayant comme point commun de venir à cet établissement parce que leurs parents en avaient fait le choix. Avec le recul, j'ai beaucoup aimé mon primaire. Ma formation en théâtre, en arts plastiques et en musique, a contribué à former la personne que je suis aujourd'hui. Pourtant, lorsqu'est venu le temps de passer au secondaire, je ne voulais pas demeurer dans cette école. J'ai alors commencé mon secondaire dans une école de l'est de Montréal, parce que mes parents n'aimaient pas la réputation de l'école secondaire du quartier. L'histoire qui se répète : après deux ans d'insatisfaction de ma part envers l'école et étant grandement démotivé, mes parents ont finalement accepté de m'inscrire à l'école du quartier, fréquentée par mes amis, ceux qui habitaient près de chez moi durant mon enfance et qui provenaient pour la grande majorité de familles défavorisées. Selon les palmarès sur les meilleures écoles, celle-ci faisait bien piètre figure au classement contrairement à mon école dans l'est de la ville, au grand dam de mes parents s'inquiétant du fait que leur enfant fréquente une école de mauvaise réputation et fréquente aussi des « bums ».

En somme, inconsciemment, durant toute ma formation primaire et secondaire, j'étais interpellé par les concepts des capitaux de Bourdieu, sans toutefois en connaître leurs existences. Après mes études secondaires, j'étais parmi les rares de l'école de quartier à poursuivre des études et même à décrocher un diplôme secondaire dans le temps prescrit. Toutefois, j'enviais le fait que mes amis du secondaire travaillent ou terminent des diplômes professionnels pour obtenir des emplois qui, pour l'époque, étaient payants pour un jeune de 18 ans, alors que moi je poursuivais de longues études. Je me suis dirigé en *Arts et lettres profil cinéma* et j'ai échoué trop de cours pour pouvoir poursuivre mes études, probablement faute de motivation et de sérieux accordé à la poursuite de mes études. Suite à ce constat d'échec, j'ai entrepris mon rêve de vivre de la

musique et de fonder mon studio d'enregistrement et ma compagnie de production de spectacle, ce qui a fonctionné de 2005 à 2010, après quoi j'ai ressenti le devoir de retourner aux études et de me prouver à moi-même que le petit gars du Centre-Sud pouvait réussir à l'école et compléter ses études. Fort de mes deux cours d'introduction collégiale à la sociologie, j'arrive à l'Université de Montréal sans trop comprendre ce qui m'anime encore, mis à part le déterminisme social de Durkheim et le fait que je travaillais déjà dans le domaine des sondages.

Enfin, c'est durant le baccalauréat, par des cours sur l'éducation, la reproduction sociale, les inégalités sociales et la mise en marge que j'ai compris que ce qui m'interpelait depuis mon tout jeune âge était justement cette reproduction des classes sociales et des inégalités sociales. En effet, je me demandais pourquoi mes amis tenaient pour acquis qu'ils n'allaient jamais fréquenter l'université alors que pour moi, c'était l'inverse, probablement dû au fait que mes parents avaient souvent évoqué cette option. Ainsi, depuis le début de mes réflexions sur le sujet de mon mémoire de maîtrise, soit au milieu de l'année 2016, j'ai concentré mes travaux de recherche sur les déterminants de la reproduction des inégalités sociales par l'éducation, particulièrement en milieu défavorisé. Le choix de l'angle s'est ainsi raffiné au fil de mon questionnement sur le sujet, de mes lectures et de ma formation en sociologie. Ces recherches m'ont entre autres permis de mieux comprendre la problématique de la massification scolaire dans un contexte international et dans une perspective historique québécoise. En somme, les critères qui ont présidé ma revue de littérature initiale sont essentiellement ce qui touche la reproduction sociale par l'éducation, les inégalités sociales découlant de la massification scolaire et des réformes des systèmes éducatifs par les États, l'effet de composition sociale sur l'accessibilité aux études supérieures et sur la formation d'ambitions sociales, de même que sur les déterminants des

résultats scolaires. Je me suis aussi intéressé à l'impact du milieu, favorisé ou défavorisé (culturellement et économiquement), dans le choix scolaire des parents.

Introduction

L'économie du savoir est bien implantée dans les pays industrialisés et son expansion n'est pas étrangère à la volonté des états de démocratiser l'éducation supérieure et de réduire les inégalités sociales. Mais est-ce que l'objectif est atteint ? La question se pose. Or, il apparaît que la combinaison de l'économie du savoir et de la démocratisation scolaire aurait réuni les conditions de la massification scolaire, renforçant ainsi une stratification entre les écoles. La littérature sur le sujet démontre que le système scolaire québécois est caractérisé par une dynamique de « triple stratification scolaire » (Kamanzi et Maroy, 2017), ce qui aurait été rendu possible par les différentes réformes du système éducatif effectuées à partir des années 1960.

En effet, après la création en 1964, par le gouvernement de Jean Lesage (Parti Libéral du Québec), du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), s'en est suivi une série de mesures qui sont venues influencer la valeur accordée aux institutions scolaires dans l'imaginaire collectif et par conséquent orienter le choix scolaire des parents. D'abord, par la création d'un réseau public accessible à tous, le MEQ vise à interdire toute forme de concurrence entre les écoles et toute forme de sélection des élèves, notamment par l'implantation d'un programme scolaire uniforme et de règles d'admission géographiques. Ensuite, en réponse à la chute du réseau privé qui s'en est suivi, le gouvernement nouvellement formé par Daniel Johnson père (Union Nationale (Québec)) adoptera en 1968, la loi de l'Enseignement privé. Cette loi venant assouplir les règles du financement du réseau privé et lui redonnant un pouvoir de distinction par rapport au réseau public, ce qui marquera un retour en force progressif du réseau privé entre les années 1970 et 1990. Ces nouveaux pouvoirs accordés au réseau privé ont entraîné une remise en question de l'efficacité du réseau public de la part des intervenants scolaires et des parents, spécialement

ceux issus de la classe moyenne (Kamanzi et Maroy, 2017). Cette remise en question a engendré une marchandisation de l'éducation de plus en plus accrue au Québec (Kamanzi et Maroy, 2017). Enfin, en réponse à l'exode grandissant des élèves issus de la classe moyenne vers le privé, le MEQ, sous le gouvernement de Lucien Bouchard (Parti Québécois), accorde une permission aux établissements publics, afin que ceux-ci puissent adapter et enrichir le contenu des programmes éducatifs du ministère et ainsi répondre aux nouvelles demandes des parents, toujours plus exigeants devant une offre scolaire grandissante, notamment provenant du secteur privé. Ce sont des besoins particuliers, provenant des différentes clientèles d'élèves, que découlent les aspirations scolaires différenciées en fonction des classes sociales et autres facteurs et c'est ainsi que se sont construites avec les réformes scolaires, de nouvelles formes d'inégalités sociales. C'est donc depuis 1997 que les établissements publics québécois peuvent désormais regrouper des élèves dans des classes enrichies, les sélectionner et offrir un service éducatif adapté aux milieux sociaux et à leurs demandes particulières.

La stratification fait partie intégrante, voire structurante du système scolaire québécois de façon croissante dans les deux dernières décennies, en particulier dans les régions métropolitaines. (Kamanzi et Maroy, 2017 : 66).

En résumé, la problématique de la compétition entre les écoles découle directement de ces pouvoirs de différenciation accordés au privé en 1968 et au public en 1997, qui a mis la table à un système scolaire à trois vitesses, reléguant les écoles moins favorisées aux bas de l'échelle et occasionnant des inégalités de chance pour les élèves les moins favorisées. En ce sens, il apparaît que de la segmentation scolaire, résulterait en fait une hiérarchisation des écoles et par conséquent des diplômes (Dubet et Duru-Bellat, 2015). Les inégalités seraient donc moins quantitatives, car la proportion de diplômés étant en augmentation, et ce indépendamment du

milieu social, mais serait davantage qualitative, puisqu'une valeur est ajoutée aux diplômes et à celui qui l'obtient, ce qui a d'ailleurs été avancé par plusieurs auteurs, que ce soit en France (Duru-Bellat, 2003; Duru-Bellat et Kieffer, 2008), aux États-Unis (Lucas, 2001; Alon, 2009) ou en Belgique francophone (Maroy et Van Campenhoudt, 2010). Somme toute, il apparaît que malgré les efforts déployés par les États afin de réduire les inégalités sociales, la valorisation sociale de certains diplômes contingentés serait en fait la cause d'une nouvelle forme d'inégalités produite par le système d'éducation (Passeron, 1982). Devant ce déplacement des inégalités scolaire, il importe de s'interroger sur les déterminants de la réussite, mais aussi sur ce qui détermine l'échec scolaire afin de pouvoir mettre en place des mesures et contribuer à réduire les transferts systémiques d'inégalités sociales en inégalités scolaires et réellement achever la démocratisation scolaire. Ainsi, parmi les facteurs de réussite scolaire individuels identifiés dans la littérature, l'origine sociale, le capital économique et culturel des parents de même que l'origine ethnique et le genre de l'élève sont souvent mis de l'avant. De plus, l'effet de composition sociale et l'effet-école ou classe sont aussi identifiés comme facteurs déterminants de la réussite éducative. En effet, le fait de regrouper les élèves plus forts ensemble aurait un effet positif sur le groupe, ce qui permettrait de conforter la reproduction d'inégalités sociales.

Le sujet du mémoire porte sur le double effet combiné, de l'origine sociale et du genre ainsi que de la composition sociale et économique des établissements secondaires, sur l'absence de diplomation au niveau du secondaire à 25 ans. Le premier chapitre se consacre à une recension des travaux dans la littérature internationale portant sur l'effet de l'origine sociale et du genre en éducation d'une part et d'autre part sur l'effet de l'école. Ensuite, la section suivante s'intéresse aux indicateurs de défavorisation sociale existants au Québec et au Canada. Dans le second chapitre, nous présenterons le cadre d'analyse mobilisé pour répondre aux questions de

recherche. Ce dernier est grandement inspiré des travaux sur la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Le troisième chapitre est l'article que nous présentons dans le cadre de ce mémoire, qui a pour titre; « Le double effet du capital culturel. Le rôle combiné de l'origine sociale et de la composition sociale des écoles secondaires fréquentées à 15 ans sur la faible diplomation à 25 ans ». Afin de répondre à la question de recherche, nous mobilisons les données de l'enquête longitudinale EJET (Enquête sur les jeunes en Transition) de Statistique Canada. Il aurait été préférable d'effectuer l'étude spécifiquement sur le Québec, puis de comparer avec le Canada, notamment en raison des systèmes d'éducation divergents selon les provinces canadiennes. Nous avons fait le choix de le faire sur le Canada et d'inclure le Québec en tant que variable, dû au nombre de répondants par questions. Le choix d'effectuer l'étude seulement au Québec nous aurait contraints dans le choix des modalités de certaines variables, notamment de celles du diplôme des parents, ce qui explique ce choix méthodologique. Enfin, le dernier chapitre se consacrera à une conclusion générale et se terminera par une discussion orientée sur les politiques publiques.

1. Revue de littérature

La revue de littérature est composée de quatre sections. La première porte sur l'effet du genre dans les travaux en éducation, la seconde porte sur l'effet de l'origine sociale. La troisième section concerne l'effet du contexte scolaire, soit de l'établissement scolaire et du regroupement de population étudiante homogène dans des classes. Enfin, la quatrième section porte sur la construction de la mesure et des indices de la défavorisation matérielle et sociale au Québec.

1.1. L'effet du genre dans les travaux en éducation

L'effet du genre en éducation et sur l'orientation professionnelle (Bourdieu et Passeron, 1964) explique comment « certaines disciplines continuent à être considérées comme «féminines» ou «masculines» » (Rossi-Neves et Rousset, 2010). Si l'effet du genre est bien documenté et supporte généralement un avantage des filles en éducation, il importe de mentionner avant d'aller plus loin que ce n'est pas le cas partout. En effet, pour diverses raisons, telles que le « confinement des femmes au foyer et les pressions domestiques sur les petites filles » (Duru-Bellat, 1994: 113), il est possible d'observer une sous-scolarisation des femmes dans les pays plus pauvres. En somme, il apparaît que plus le développement économique est bas, plus les garçons performant et sont plus nombreux à fréquenter l'éducation supérieure que les filles (Beaudelot et Establet, 1992). À l'inverse, la littérature démontre clairement que dans les pays plus riches et qui connaissent d'importants développements économiques, les filles se distinguent fortement des garçons, ayant de meilleurs résultats scolaires que ceux-ci. Cependant, si la majorité des États favorisés se dotent de politiques d'égalité de genre, l'ampleur des approches prend des proportions différentes en fonction des États (Eurydice, 2010). Même au

sein d'un État, les politiques d'égalité de genre peuvent varier en fonction des régions, des institutions scolaires ou encore des classes sociales, puisque cela dépend de la capacité et de la volonté de collaboration des parents et de leurs enfants au projet scolaire que l'État met à leur disposition. En France, par exemple, les filles ont des taux de scolarisation supérieurs jusqu'à l'âge de 25 ans (Duru-Bellat, 1994), ce qui varierait toutefois grandement en fonction des classes sociales. Il apparaît que l'effet du genre s'estomperait dans les classes sociales favorisées, bien que pas complètement et que les écarts tendraient à s'accroître en même temps que le capital scolaire et économique (Esquieu et Caille, 1990; Baudelot et Establet, 1992).

Cette position extrême des enfants de petits commerçants traduit sans doute le fait que dans ces familles, les fils peuvent escompter hériter de l'outil de travail, et sont par là même moins portés à poursuivre des études longues et générales; *a contrario*, dans les familles de cadres moyens et supérieurs, où le « capital culturel » recouvre l'essentiel du patrimoine familial, la poursuite d'études longues revêt un caractère obligé pour les enfants des deux sexes. Toujours est-il que l'écart entre catégories sociales est un peu plus fort chez les garçons. (Duru-Bellat, 1994: 115).

Ainsi, les parents, surtout ceux issus de milieux défavorisés, de concert avec les intervenants scolaires, entretiendraient des ambitions genrées et socialement construites qui permettraient de contextualiser le fait que les filles seraient généralement mieux préparées à l'école que les garçons, pour qui l'école serait davantage subie (Bourdieu et Passeron, 1964).

Les parents ne nourrissent pas les mêmes ambitions scolaires pour les garçons et pour les filles : envisageant un niveau d'études plus élevé pour ces dernières, ils préfèrent une formation technique ou scientifique pour les premiers. (Duru-Bellat et Jarousse, 1996: 77).

Outre les ambitions scolaires qu'entretiennent les parents en fonction du genre de leurs enfants, les différences se traduiraient par une meilleure performance des filles à l'école. Ce serait d'ailleurs le cas tout particulièrement en lecture, où les filles devancent les garçons pour

l'équivalent d'une année scolaire dans tous les pays (Borgonovi, 2014). Tel que mentionné, les différences varient cependant en fonction des classes sociales, les facteurs comme les différences socio-économiques, l'origine ethnique et la langue agiraient ensemble en interaction avec le genre pour influencer de façon intersectionnelle les performances et l'ambition scolaire (Sammons, 1995; Tinklin, 2003). De plus, il est nécessaire d'insister sur l'importance de ces facteurs, qui se retrouvent ainsi amplifiés au fil du cheminement scolaire par l'intersection d'inégalités ayant un effet cumulatif (Eurydice, 2010). Le fait de centrer une politique sur un seul de ces facteurs aurait pour effet de masquer la complexité de la relation entre les variables. En ce sens, il importe de considérer conjointement l'ensemble de sources d'inégalités sociales, soit tel que démontré par Tinklin (2003); «This work highlights the need to consider the interaction between gender, ethnicity and social class, where possible, in any study of attainment » (Tinklin, 2003: 309).

La socialisation au sein des familles permet de contextualiser les attentes et les projets éducatifs en fonction d'une construction sociale genrée, qui pourrait s'expliquer « comme construction singulière inscrite dans une histoire socio familiale. » (Croity-Belz, Prêteur et Rouyer, 2010 :11).

Ces attitudes s'inscrivent dans un contexte plus général de division du travail entre les sexes : si l'enfant est l'objet de pratiques éducatives différenciées, c'est parce que les parents développent des attentes concernant la réussite scolaire, professionnelle et plus largement personnelle de leur enfant, garçon ou fille (Duru-Bellat, 1994: 130).

Cependant, il importe de nuancer la situation puisque bien que les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats et sont plus nombreuses à poursuivre des études universitaires, il importe de se questionner sur le choix des filières genrées et la valeur qualitative des diplômes obtenus par les femmes avant de clamer hâtivement un primat des filles en éducation (Duru-Bellat,

1994). En effet, dans la majorité des pays dits riches, où l'on peut observer un avantage scolaire des filles pour les résultats scolaires et sur la proportion d'accès aux études supérieures, on remarque aussi la présence de filières « différenciées selon le sexe. » (Baudelot et Establet, 2001; Place et Vincent, 2009).

Certes, les filles font en moyenne plus d'études que les garçons, mais trois éléments interrogent : a) leur concentration dans un nombre plus limité de filières, b) le fait que ces filières soient moins souvent professionnalisées, c) leur poids très faible dans les filières les plus prestigieuses. Il est donc prématuré de parler d'«avantage» des filles. Avant de jauger la «valeur» de cet investissement scolaire à l'aune des relations formation-emploi, analysons plus avant ces différences. (Duru-Bellat, 1994: 117).

Les trajectoires et les résultats scolaires sont bien documentés et sont très présents dans les travaux de la sociologie de l'éducation (Baudelot et Establet, 1992; Baudelot et Establet, 2001). À ce sujet, on y distingue d'une part la ségrégation horizontale, ce qui correspond à la distinction de filières par domaine d'études à l'enseignement supérieur, de la ségrégation verticale d'autre part, ce qui se traduit par le fait que les femmes se retrouvent plus nombreuses à diplômer de l'enseignement supérieur, alors qu'elles sont souvent encore sous représentées au niveau doctoral (Eurydice, 2010).

En somme, l'effet du genre sur le cheminement scolaire et sur l'orientation des différentes filières professionnelles s'explique par une construction sociale genrée émergeant de la socialisation familiale et étant confirmée par l'institution scolaire. Il apparaît que dans les pays les mieux nantis et où il est possible d'observer des politiques d'égalité de genre, les filles tendent à mieux performer au niveau secondaire et à être plus nombreuses à atteindre des études supérieures par la suite. Toutefois, il est important de noter que les différences fluctuent grandement en fonction des classes sociales; les facteurs comme les différences socio-

économiques, l'origine ethnique et la langue interagissent avec le genre pour influencer de façon cumulative les performances et l'ambition scolaire. De plus, ces facteurs se retrouvent amplifiés, créant un effet cumulatif. Ainsi, il importe de ne pas considérer le genre seul et de contextualiser cette variable conjointement à d'autres variables d'influence sur l'éducation.

1.2. L'effet de l'origine sociale dans les travaux en éducation

L'effet de l'origine sociale en éducation a maintes fois été démontré, bien que cela soit observable de façon variable d'un pays à l'autre, il apparaît que tant la réussite que les aspirations scolaires seraient significativement influencées par l'origine sociale des familles (Kamanzi et al., 2014). Cela serait variable en fonction des systèmes éducatifs (Dupriez et Dumay, 2005; Felouzis, 2009) et des idéologies politiques relatives à l'éducation dans un État et une époque donnée, dépendamment du plus ou moins haut niveau de valorisation de l'éducation. Les systèmes d'éducation qui permettent la compétition entre les écoles, qui autorisent les parents de faire le choix d'une école pour leurs enfants et qui permettent aux établissements d'admettre les élèves de façon sélective, sont au cœur du questionnement sur la production d'inégalités scolaires (Felouzis, 2009). Le contexte de marché scolaire permet d'expliquer comment la construction de filières différenciées et hiérarchisées est rendue possible à plus ou moins grandes échelles par les systèmes éducatifs, façonnant ainsi des cheminements inévitables (Baudelot et Establet, 1971; Gamoran et Mare, 1989) et contribuant à renforcer la production d'inégalités sociales par l'école. Les systèmes éducatifs contribuent ainsi à transformer les inégalités sociales en inégalités scolaires (Felouzis, 2009).

L'important ici est de rappeler que chaque système éducatif national constitue une réponse au problème universel et récurrent des inégalités interindividuelles liées à la stratification sociale : les élèves certes égaux en droit arrivent à l'école en étant inégaux de fait. (Felouzis, 2009: 2).

Les formes de capitaux détenus par les parents influencent grandement le cheminement scolaire et sont un facteur permettant de contextualiser la construction des inégalités scolaire se perpétuant par la reproduction des classes sociales. Nous distinguerons deux formes de capitaux principalement récurrents dans les travaux de sociologie de l'éducation, soit le capital économique et le capital culturel détenus par les familles. Enfin nous nous intéresserons à l'effet de l'origine migratoire des parents.

1.2.1. L'effet du capital économique

Il apparaît que plus le revenu des parents est élevé, plus les risques de retard scolaire diminuent et les probabilités d'être diplômé d'études supérieures augmentent (Ermisch, Francesconi, et Pevalin, 2001; Goux et Maurin 2000; Goux et Maurin 2005; Maurin 2002; Duée, 2005). À l'inverse, les enfants de familles défavorisées économiquement accumulent nettement plus de retard scolaire (Goux et Maurin, 2000).

Plus les revenus d'une famille sont élevés, plus les parents sont à même d'offrir à leurs enfants des conditions de vie favorables à leur développement et il s'agit d'un déterminant fondamental de réussite à l'école. Le revenu des parents n'est sans doute pas le seul facteur de réussite scolaire, ni même peut-être le plus important, mais il n'en a pas moins un effet considérable sur la qualité des scolarités dans le primaire et au collège, effet plus important et stable dans le temps que le suggèrent les corrélations habituellement analysées dans la littérature sur l'inégalité des chances. (Goux et Maurin, 2000 : 1).

Le surpeuplement du logement semble aussi un être facteur identifié comme étant défavorable à la réussite scolaire, comme le démontre la corrélation négative entre la taille de la famille et la

réussite scolaire (Goux et Maurin, 2005; Merllié et Monso, 2007; Murat, 2009). Le nombre de ressources disponibles par enfants pourrait venir expliquer ceci, de même que le type d'éducation privilégiée par la famille, autant de variables qui orientent la trajectoire et la relation entretenue par la famille avec l'école (Merllié et Monso, 2007).

En général, on occupe une position sociale d'autant moins favorable qu'on a plus de frères et sœurs. Ces différences de destinée sociale pourraient s'expliquer par un nombre de frères et sœurs plus élevé dans les milieux modestes. Cependant, à origine sociale donnée, les différences de destinée sociale restent liées à la taille de la famille d'origine. Cette relation ancienne est persistante. Elle est plus visible pour les femmes et pour les enfants d'ouvriers et d'employés. Les différences de destinée socioprofessionnelle découlent en grande partie de celles des diplômes obtenus. Elles s'expliquent par une répartition inégale des ressources familiales, mais aussi par d'autres facteurs tels que les styles éducatifs. Un effet propre et défavorable de la taille de la famille, qui serait indépendant des caractéristiques sociales auxquelles elle est liée, peut être mis en évidence à partir d'un nombre de frères et sœurs assez élevé (quatre ou plus). Dans les familles de taille petite ou moyenne, le nombre de frères et sœurs ne semble en revanche pas avoir par lui-même d'influence négative sur la destinée sociale. (Merllié et Monso, 2007 : 135).

Il y aurait donc un effet cumulatif : la taille de la famille tend à être liée avec le niveau économique et le niveau d'éducation présent dans la famille, la littérature nous appelle à prendre garde et à faire une analyse des variables conjointement afin d'apprécier leurs effets réels. Enfin, l'effet du capital économique permet aux familles disposant de plus de revenus, non seulement de déboursier pour les meilleures écoles privées, mais aussi de se déplacer vers celles-ci, ou mieux encore, d'être localisées dans les quartiers qui les hébergent et qui sont souvent non accessibles aux familles défavorisées en raison du coût plus élevé des logements.

1.2.2. L'effet du capital culturel

Pour la grande valeur explicative qu'elle représente, la variable du plus haut diplôme des parents ou « capital culturel institutionnalisé » Bourdieu (1979) est souvent mobilisée comme variable explicative de la réussite scolaire dans les travaux en sociologie de l'éducation (Lamont et Lareau 1988; Thélot et Vallet, 2000; Reay 2004; Murat, 2009; Place et Vincent, 2009; Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012; Serre, 2012; Draelants et Ballatore, 2014). Le capital culturel est une variable évolutive qui est associée aux normes éducatives transmises de la socialisation familiale aux enfants et qui est mobilisable d'une génération à une autre (Draelants et Ballatore, 2014).

Au-delà de la transmission culturelle à proprement dit, le primat du capital culturel peut se traduire par un double avantage, soit celui de pouvoir être admis dans les meilleurs établissements, mais aussi celui d'être capable de le sélectionner, puisqu'il peut se traduire par la capacité de consolider l'avantage culturel au moyen d'une école et d'un projet éducatif distinctif. Les stratégies individuelles des familles peuvent ainsi reproduire leur positionnement favorable dans la stratification sociale et la justifier au moyen des diplômes prestigieux (Bourdieu, 1970; Bourdieu, 1979; Lamont et Lareau, 1988). Ainsi, selon les pouvoirs de sélection que l'État octroie aux écoles et de dérogation territoriale qu'elles permettent aux parents, le rôle de ceux-ci dans la scolarisation est grandissant, ce qui est de plus en plus souligné dans les travaux de sociologie de l'éducation. Dans certains États américains, la participation des parents est d'ailleurs devenue un des moyens les plus utilisés par les directions d'écoles afin d'obtenir plus de privilèges, de budget et de pouvoirs de distinction de la part de l'État. De plus en plus, il est alors possible et important de distinguer le pouvoir du capital économique, du pouvoir du capital culturel en éducation. En particulier dû à la participation accrue des parents dans des

programmes de développement de la douance et pour élèves talentueux, permettant une double distinction, soit celle de pouvoir réussir les tests d'admission les plus discriminants (Reay, 2004) et celle de pouvoir payer les frais d'admission les plus onéreux.

Outre les compétences acquises lors de la socialisation familiale, qui faciliteraient l'accès aux meilleures écoles, l'«habitus» des enfants dont les parents détiennent un diplôme universitaire correspondrait davantage aux cadres scolaires et attentes des professeurs et de l'école, qui tendent à partager les mêmes habitus de classes, leur conférant des « dispositions cognitives » appropriées pour le cursus scolaire (Bourdieu, 1970; Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012; Draelants et Ballatore, 2014).

Par ailleurs, certaines recherches suggèrent que le diplôme de la mère a plus d'influence que le diplôme du père sur l'ambition et la réussite scolaire (Place et Vincent, 2009; Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012; Draelants et Ballatore, 2014).

C'est l'origine culturelle mesurée par les diplômes des parents, tout particulièrement par celui de la mère, qui joue un rôle prédominant tant sur le niveau d'études que sur les compétences. Concernant les compétences seules, avoir une mère diplômée constitue un atout plus grand qu'avoir seulement un père diplômé. (Place et Vincent, 2009 : 125).

1.2.3. L'effet de l'origine sociale dans la relation des familles à l'éducation

L'attitude face à l'école est aussi grandement modulée par l'origine sociale. Les parents plus scolarisés privilégient et valorisent davantage la persévérance scolaire, de même que la poursuite de longues études ainsi que la préparation à celle-ci, qui commence très tôt dans le cursus et qui implique un plan d'étude rigoureux, nourrissant de hautes aspirations académiques (Duru-Bellat et Jarousse, 1996).

Les familles les plus diplômées - également les plus ambitieuses - sont moins susceptibles d'être découragées par un redoublement que celles dont le responsable a un faible niveau d'instruction. L'impact de telles difficultés est plus marqué pour les garçons que pour les filles. (Duru-Bellat et Jarousse, 1996 : 77).

L'origine sociale de la famille serait responsable d'une attitude en relation avec l'institution scolaire, transformant le rapport à l'école dans une logique purement consumériste où les populations étudiantes et leurs familles sont pour ainsi dire segmentées par les directions d'école. Ainsi, lorsque l'État donne la responsabilité aux parents de choisir l'école pour leur enfant, cela tend à reproduire et renforcer les inégalités sociales déjà persistantes. D'autant plus que les familles de milieux populaires seraient moins interventionnistes dans le cursus scolaire tandis que les familles de milieux favorisés seraient plus à l'aise d'intervenir dans le cheminement scolaire et auraient tendance à prescrire un cursus plus rigide à leurs enfants (Lareau, 2003; van Zanten, 2009b, Calarco, 2014). Les stratégies éducatives des familles provenant des classes moyennes et supérieures contribuent, avec le système qui le permet, à la reproduction des inégalités via le libre-choix de l'établissement (van Zanten, 2009a), l'accompagnement et l'inscription à des cours préparatoires à l'admission scolaire et la planification du cursus scolaire (Héran, 1996; Draelants, 2014; Draelants et Ballatore, 2014).

Toutes les familles ne disposent donc pas du même bagage leur permettant de se préparer à l'école et au cursus scolaire. D'une part, il importe d'avoir le capital culturel nécessaire pour nourrir l'ambition d'études supérieures dans la famille de l'élève concerné par le projet éducatif, mais il importe aussi d'avoir le capital économique nécessaire pour s'affranchir des cours préparatoires et des coûts afférents aux étapes entourant les tests d'admissions des écoles les plus sélectives. Héran (1996) distingue deux groupes minoritaires de parents, le premier s'illustrant par une recherche d'établissement scolaire pour leurs enfants et un second groupe de parents

majoritaire qui ne ferait pas de choix d'une école, se contentant de l'école du quartier pour leurs enfants. Parmi ceux qui feraient le choix d'une école se distingueraient deux sous-groupes de parents. Le premier sous-groupe de parents regroupe ceux avec des professions indépendantes qui se tourneraient vers le privé et le second ceux avec des professions libérales qui se tourneraient davantage vers le réseau public, mais qui offrent un programme éducatif alternatif ou enrichi. Les deux regroupements de parents, que l'auteur nomme « minorités choisissantes », se distinguent par leur volonté exprimée par la recherche active d'une école, de se distancer des enfants issus de milieux populaires, qui constitue la vaste majorité des parents n'effectuant pas le choix d'une école en envoyant leurs enfants à l'école de quartier (Héran, 1996). Ce mécanisme de sélection sociale, qui se traduit par le choix d'une école (Héran, 1996) rend difficile l'égalité des chances, car tous ne possèdent pas les mêmes capacités, ou formes de capital, pour sélectionner une école. Ce processus de choix d'une école, plutôt que de réduire la production d'inégalités, serait ainsi responsable du déplacement d'inégalités sociales en inégalités scolaires.

Le capital culturel doit en ce sens être interprété comme une ressource mobilisable par les familles afin de pouvoir choisir les fréquentations de leurs enfants et par conséquent de s'assurer que ces derniers fréquentent des pairs qui disposent aussi de capital culturel de niveau comparable (Felouzis et Perroton, 2009; van Zanten, 2009b). En effet, le transfert culturel proviendrait plus de la fréquentation de pairs disposant de capital culturel élevé présent dans l'école, que du programme scolaire de l'école en tant que telle (Draelants et Ballatore, 2014). La ségrégation scolaire serait donc rendue possible d'une part, par les politiques permettant aux établissements d'adopter des politiques de sélectivité et d'attraction et d'autre part par les démarches des familles pour trouver ce qui existe de mieux parmi l'offre éducative pour leurs enfants (Felouzis et Perroton, 2009).

Mais les effets de school mix ne se limitent pas au domaine des acquisitions. Ils se déploient – et c’est là une dimension bien plus novatrice – aussi dans le domaine de la socialisation scolaire et de la formation des individualités. (...) En se généralisant, la scolarisation devient un vecteur de formation des individualités qui s’écarte de la famille et se structure moins autour des valeurs scolaires que du poids du *peer-group*, dont les effets sont particulièrement sensibles à la ségrégation scolaire. Et l’une des façons de maîtriser, pour les familles, cette dimension aujourd’hui déterminante de la formation des individualités, est d’en contrôler les conditions de production par le choix du « bon » établissement, du point de vue de la nature du public scolarisé. Processus qui à son tour produit et renforce la ségrégation ethnique et sociale des établissements. La reproduction sociale devient ainsi à la fois plus ouverte et plus dépendante de la capacité de choix de l’établissement, soit en passant par le secteur privé, soit en choisissant son école en choisissant son quartier, soit enfin en « rusant » avec les règles du placement scolaire. Ce qui donne au milieu familial à la fois plus de poids dans les modalités concrètes de transmission sociale, tout en transformant ses modes d’action par la prise en compte des formes contemporaines de la socialisation adolescente. (Felouzis et Perroton, 2009: 100).

Notons que le capital culturel et le choix des parents qui le détiennent peuvent être limités géographiquement. En effet, certaines écoles sont restrictives par leur localisation, se situant dans des quartiers cossus et prisés des gens fortunés. C’est le cas notamment pour les établissements scolaires situés au centre-ville de Paris, pour lesquels l’accès « nécessite avant tout du capital économique compte tenu du prix élevé du mètre carré. » (Draelants et Ballatore, 2014:132).

Au-delà des discours sur l’ouverture, comme le rappelle Oberti (2007), la réalité du refus de la mixité sociale au sein des institutions comme au cœur des villes est patente. La notion de ségrégation d’ailleurs renvoie à une intentionnalité, une volonté de mise à distance de certains groupes sociaux et de recherche d’un « entre soi », que le choix de l’établissement ou l’assouplissement de la carte scolaire permettent aujourd’hui (van Zanten, 2009a; Draelants et Ballatore, 2014).

En effet, si des auteurs parlent de ségrégation géographique, cela signifie qu'ils existent dans les villes des inégalités d'accès géographique aux écoles. Les classes populaires étant plus restreintes quant aux capacités de déplacement et par conséquent dans leur possibilité de rechercher et de fréquenter les meilleurs établissements, et ce en plus de devoir composer avec les restrictions liées à la carte scolaire, qui restreint le choix d'une école dans une zone géographique délimitée. De surcroît, certains quartiers représentent des barrières parce que le coût de la vie n'y est accessible qu'aux élites économiques. Ainsi, en considérant la ségrégation géographique, force est d'admettre que la compétition peut être déloyale et que cela s'ajoute au fait que les inégalités qui existaient au fil de départ peuvent se cumuler de façon intersectionnelle tout au long du cheminement scolaire.

Cette concentration des offres scolaires dites « d'excellence » dans les centres-villes est actuellement source d'inégalités flagrantes. En France, les enfants des classes populaires sont les moins mobiles et ceux qui respectent le plus la carte scolaire (Héran, 1996; van Zanten, 2001), tandis que les « élites », quels que soient les pays, ont tendance à distinguer espace résidentiel et espace scolaire. Elles sont dans une logique de « performance », de recherche d'excellence, qui échappe bien souvent aux catégories socioprofessionnelles plus modestes (Sanselme, 2009). (Draelants et Ballatore, 2014: 132).

Les systèmes scolaires qui permettent cette variation de l'offre scolaire participent, par la disparité entre l'offre scolaire offerte en milieu défavorisé et celle offerte en milieu favorisé, à la reproduction des inégalités qualitatives sans prendre réellement en considération le préjudice que cela engendre et le rôle que cela vient occuper dans le cumul des inégalités sociales (Sanselme, 2009).

Il est un peu plus inquiétant dans la mesure où s'exprime par une violence de moins en moins retenue l'expérience scolaire des élèves les plus relégués et les plus ségrégués scolairement. Cette violence doit énormément à cette perte de normativité commune, à ces « relations sans médiation » symbolique (Dubet,

2002 : 379-381). Et l'institution scolaire y participe amplement. Elle entame fortement le principe d'égalité des chances dans une gestion dérégulée parce qu'improvisée ou non réfléchie des différences et des inégalités. Cela s'ajoute à la chaîne des inégalités et des ségrégations, dans un continuum implacable. (Sanselme, 2009: 90)

L'accès aux meilleures écoles est limité à ceux qui détiennent les capacités intellectuelles les plus avancées, mais aussi à ceux qui disposent de moyens financiers plus élevés qui peuvent ainsi convertir leurs capitaux économiques en capital culturel.

Le passage d'un mode de reproduction des positions sociales basé sur une proximité à la culture scolaire à un mode de reproduction déterminé par la qualité des environnements scolaires fréquentés et par une connaissance des trajectoires scolaires les plus rentables socialement pourrait ainsi être synonyme d'un retour en force de la convertibilité des capitaux économiques et sociaux en capital culturel. (Draelants et Ballatore, 2014: 135).

L'homogénéité des populations étudiante dans les environnements scolaires viendrait cimenter la tendance à la reproduction des positions sociales familiales. Le concept d'étudiant de première génération a d'ailleurs été construit afin de mesurer la diversité d'origine sociale des populations étudiantes (Horn et Nunez, 2000). Ce concept réfère à des élèves pour qui ni le père ni la mère n'ont d'expériences d'études postsecondaires, ce qui représente un désavantage considérable pour ces enfants, puisqu'ils ne bénéficient pas de l'expérience scolaire que détiennent les enfants de parents ayant effectué des études postsecondaires (Horn et Nunez, 2000). Ainsi, le manque de modèle scolaire au sein de la famille ou de l'entourage immédiat de l'enfant aurait un impact significatif sur les aspirations et les résultats scolaires, qui se retrouvent à être moins élevés dans les cas d'étudiants de première génération. En effet, les enfants provenant de famille sans capital culturel privilégieraient les métiers manuels et accorderaient une place prépondérante au travail précoce, le tout conjugué avec une faible considération du potentiel que peut représenter

l'éducation. Cette dévalorisation scolaire se reflèterait dans les taux de fréquentation des cours enrichis et de préparation scolaire (Horn et Nunez, 2000; Calarco, 2014). De même que par une meilleure réussite des jeunes dont au moins un parent est universitaire (Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012) et aurait un impact sur le reste du cursus scolaire et les chances d'admission dans les établissements de prestige.

En outre, le niveau d'études des parents exerce également une influence sur la réussite de la deuxième année passée en première année universitaire suite à un échec. Ces différences de réussite selon le capital culturel institutionnalisé des familles ont été interprétées de différentes manières. Notre première hypothèse porte sur la socialisation anticipée au métier étudiant des jeunes « de première génération ». (Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012: 24).

Les étudiants de première génération seraient en somme moins préparés aux études postsecondaires. Aux États-Unis, ces familles sont de plus faibles revenus et « étaient plus susceptibles d'être « hispanique ou noir (non hispanique) » (Horn et Nunez, 2000 : 9). Il apparaît que le modèle parental en milieu défavorisé prioriserait une socialisation de l'effacement de l'élève (Calarco, 2014), ces derniers seraient moins enclins à poser des questions et auraient tendance à être résilients face à leur sort scolaire, n'y accordant pas une grande importance. À l'inverse, les parents de la classe moyenne tendent à adopter un comportement d'intervention en retour de bénéfices (Calarco, 2014) : ceux-ci se perçoivent comme étant égaux ou supérieurs aux professeurs et ressentent le droit d'intervenir et de poser des questions quant aux programmes pédagogiques de leurs enfants. Tout indique que les attentes et attitudes des parents envers l'école et l'implication de ceux-ci dans le projet scolaire de leurs enfants sont orientées en fonction des classes sociales : les parents transposent ainsi leur propre expérience académique et la valeur associée à celui-ci, au cheminement de leurs enfants. De telle sorte que l'habitus hérité des parents aurait d'importantes conséquences sur la trajectoire scolaire des enfants, qui

adopteraient plus ou moins bien le « métier d'étudiant » selon la classe sociale d'origine (Coulon, 2005). Ce sentiment d'infériorité, ou de supériorité face aux professeurs, se transmet ainsi des parents vers leurs enfants. En effet, le tout mis ensemble suggère que la position hiérarchique des parents dans la stratification sociale façonnerait l'ensemble des logiques d'actions mobilisées par les parents afin de déterminer ce qui est approprié ou bénéfique pour leurs enfants.

Une première hypothèse serait que les étudiants « de première génération » n'ont pas la même familiarité et socialisation anticipée au métier d'étudiant que les enfants de diplômés universitaires (Coulon, 2005). Autrement dit, la famille d'origine (de par l'influence des parents universitaires, mais aussi plus largement sans doute d'une fratrie ou d'un milieu de vie également universitaire) contribuerait plus ou moins à développer des connaissances (sur le contenu des études, leurs exigences, les formes pédagogiques et d'évaluation) et des habiletés (gestion du temps, de sa santé, de ses relations...) qui favoriseraient l'intégration institutionnelle et académique que Coulon juge décisive pour la réussite et la persévérance universitaires. Néanmoins, une telle influence pourrait être tempérée par la progressive désinstitutionnalisation et individualisation des familles (augmentation des divorces, familles recomposées, etc.) et la prise d'autonomie plus forte des jeunes à leur égard. (Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012: 22).

Ainsi, à travers ce qui est permis par le système d'éducation, les parents et l'école participent donc ensemble à la reproduction des inégalités sociales, par la transmission d'habitus de classe directement aux enfants.

1.2.4. L'effet de l'origine migratoire dans les travaux en éducation

En fonction des États, l'origine migratoire a plus ou moins d'impact sur la trajectoire scolaire, ce qui s'explique par des systèmes éducatifs différents, mais aussi par des systèmes d'immigration et de sélection des immigrants différents selon les États. Par exemple, des études

ont pu démontrer qu'en Israël, l'origine ethnique, comparativement au milieu socio-économique, est pratiquement inefficace pour prédire la réussite scolaire (Dar et Resh, 1986). À l'inverse, en France, le fait d'avoir des parents immigrés parlant le français et le fait d'être né en France ou d'être arrivés dans l'enfance représente un avantage scolaire par rapport aux autres immigrants (Vallet et Caille, 2000; Place et Vincent, 2009).

Les personnes dont les parents sont nés à l'étranger, qui ont appris à lire en français et qui sont arrivées dans l'enfance, ou nées, en France, parviennent à un niveau d'études meilleur que les autres personnes de même origine socioculturelle, tout en ayant des compétences globalement comparables. (Place et Vincent, 2009 : 125)

Les déterminants premiers de la réussite à l'école des enfants issus de l'immigration, tout comme ceux des jeunes Français issus des classes populaires, sont aussi tributaires de la distribution des ressources socio-économiques et culturelles de leur milieu familial (Zeroulou, 1985, 1988; Vallet et Caille, 2000). Cet effet a aussi été démontré dans des travaux États-Uniens avec de conclusions similaires (Kao et Tienda, 1995) de même qu'en Australie (Clifton, Williams et Clancy, 1991). Par l'analyse des parcours scolaires des enfants issus de l'immigration en France, Zeroulou (1985) parvient à conclure que certaines filières scolaires ne seraient pas accessibles à certains groupes ethniques en particulier. Ainsi, il y aurait dans certains établissements où serait offert un niveau supérieur d'enseignement permettant d'atteindre des études supérieures, une sous-représentation statistique d'enfants provenant de divers groupes ethniques et ceci serait dû en partie à des processus subtils de sélection ségrégatifs (Zeroulou, 1985; Vallet et Caille, 2000).

L'examen des parcours scolaires des enfants d'immigrés, et plus particulièrement des enfants issus de l'immigration algérienne, montre qu'ils sont victimes d'un processus d'élimination qui tend à leur interdire l'enseignement long et à les rejeter vers les filières où ils ne peuvent espérer aller au-delà de la scolarité obligatoire. (...) Le bilan quantitatif de la trajectoire scolaire des enfants d'immigrés montre enfin que

même s'ils partagent le sort des enfants français d'origine socioprofessionnelle comparable, leur situation est encore plus défavorable en raison du cumul des handicaps (Zeroulou, 1985: 107).

Ainsi, les familles qui ne possèdent pas d'outils permettant de valoriser un long parcours scolaire adaptent davantage une attitude d'effacement face l'institution scolaire et confient davantage leurs enfants à l'école sans oser intervenir, et ce par méconnaissance du fonctionnement, qui se cumulerait à la méconnaissance du système d'éducation du pays d'adoption (Zeroulou, 1988). Cependant, si le fait de provenir d'une famille immigrante augmente les probabilités des difficultés scolaires dans le système français, de même que cela influence l'orientation vers des filières moins prestigieuses et un décrochage plus fréquent, d'autres recherches ont permis de nuancer le cas en milieu défavorisé. En effet, dans ces milieux, les populations immigrantes tendent à être plus engagées et motivées par un long parcours scolaire que ceux ayant des parents nés en France mais étant d'origine défavorisée économiquement, ce qui s'expliquerait en partie par la relation des familles immigrées à l'éducation et à leurs aspirations éducatives (Vallet et Caille, 2000).

D'une part, les enfants d'immigrés comptent parmi les élèves qui encourent les plus grands risques de difficultés ou d'échec scolaires, d'orientation vers les filières peu prestigieuses du système éducatif comme de sortie précoce de celui-ci. D'autre part, lorsque l'analyse statistique est utilisée pour démêler l'écheveau des influences et séparer ce qui tient en propre à l'origine nationale de ce qui relève des caractéristiques objectives du milieu familial et social, cette première conclusion doit être renversée : au sein des populations défavorisées, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves. Enfin, l'explication principale de ce dernier résultat est à rechercher dans les aspirations éducatives plus fortes et les demandes d'orientation plus ambitieuses qu'expriment les familles immigrées, comparativement aux autres familles dotées des mêmes ressources matérielles et culturelles. (Vallet et Caille, 2000: 1).

En résumé, l'effet de l'origine sociale varierait selon les différents États et systèmes d'éducation, mais permet de contextualiser la construction des inégalités scolaires entretenues par la reproduction des classes sociales de façon assez stable. Les formes de capitaux que détient la famille influenceraient la réussite scolaire et la reproduction inégalitaires des classes sociales. En effet, d'une part, le capital économique montre que plus le revenu moyen des familles est élevé, moins il y a de risques de retard scolaire et plus les probabilités d'obtenir un diplôme d'études supérieures augmentent. D'autre part, le capital culturel correspond aux normes éducatives transmises de la socialisation familiale aux enfants. L'effet de l'origine sociale dans la relation des familles avec l'éducation est le fait que les parents ayant bénéficié d'une éducation favorisent celle-ci à leur tour pour permettre à leurs enfants d'en profiter et donc insistent sur la persévérance et l'atteinte d'un haut niveau d'étude en plus de mieux préparer leurs enfants aux études. Pour finir, l'effet de l'origine migratoire diverge en fonction des différents systèmes éducatifs et serait aussi grandement tributaire des niveaux de capital économique et culturel détenu au sein de la famille, mais aussi de l'aspiration éducative de la famille d'origine.

1.3. L'effet établissement dans les travaux en éducation

« Comment croire que toutes les écoles se valent quand les enseignants qui font les leçons hésitent à mettre leurs enfants dans les établissements où ils enseignent ? »

(Dubet et Duru-Bellat, 2015 : 82)

1.3.1. *L'efficacité scolaire ou «school effectiveness»*

Dans un contexte de marché scolaire, le choix d'une école repose sur le concept d'efficacité scolaire, qui peut se résumer par la différence que l'école peut apporter aux élèves

dans leurs chances de réussite. En hiérarchisant les écoles et en les plaçant en position de compétition, les parents se retrouvent responsables de faire des choix au mieux de leur connaissance. Ainsi, les familles qui disposent de moyens plus grands, que ce soit économiques ou culturels, se retrouvent avec un avantage, soit celui d'avoir les moyens de choisir une meilleure école pour leurs enfants, ce qui ne correspond pas à une distribution égalitaire des ressources scolaires.

1.3.2. École comme moyen de reproduction sociale

Le choix de l'établissement constitue une stratégie des parents les plus privilégiés économiquement et culturellement pour regrouper ensemble leurs enfants avec d'autres enfants de mêmes classes socioéconomiques (Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012). Dans cette perspective, l'effet de l'établissement se retrouverait davantage dans la « construction des aspirations d'études et des habiletés favorables à la réussite dans l'enseignement universitaire. » (Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012: 23). En effet, il y aurait une « forte association entre les aspirations d'études supérieures et l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté » (Draelants, 2016).

Ainsi, le fait de regrouper les enfants de familles disposant de capitaux économiques et/ou culturels permettait d'augmenter ou du moins de consolider l'avance qu'avaient déjà les élèves favorisés par rapport aux élèves fréquentant des écoles en milieux défavorisés. Les élèves de milieu favorisé, et/ou de bon niveau scolaire, ainsi regroupés dans des écoles, accèdent aux meilleures conditions d'enseignement (Grisay, 1997). C'est de cette façon que les systèmes éducatifs permettent aux enfants des élites culturelles et économiques d'accélérer leur progression en rendant possible un système à plusieurs vitesses, axés sur un recrutement social ou sur des classes enrichies et vectrices d'inégalités sociales (Grisay, 1997; Duru-Bellat, 2003).

Pourtant tous les travaux sur l'impact des modes de groupement des élèves montrent que tant le niveau moyen du groupe que sa composition sociale (ce que les Anglo-Saxons désignent sous le vocable de *school mix*) affectent les progressions moyennes et également les inégalités entre élèves. (Duru-Bellat, 2003: 183)

L'école peut en ce sens être considérée comme une institution qui consolide la reproduction sociale. D'autres études ont souligné le rôle contextuel de l'État, soit en permettant aux écoles de se différencier les unes des autres. Les écoles peuvent se différencier de plusieurs façons, comme par le droit de sélectionner sa population étudiante, notamment par des offres éducatives bonifiées et davantage stimulantes pour les élèves qui s'y retrouvent ou encore par les tests d'admission et des coûts liés à l'inscription (Draelants, 2013). Les contextes d'enseignement peuvent ainsi façonner le statut associé à une école, lui octroyant une position privilégiée dans la structure sociale (Nelson, 1972). Pour certains auteurs, le simple fait de jouir d'une bonne réputation peut être suffisant pour favoriser l'apprentissage dans l'école. Ainsi, l'effet du contexte scolaire et de composition sociale dans l'école, rendu possible par le regroupement des meilleurs élèves dans des écoles sélectives aurait aussi des impacts positifs : les travaux États-Uniens de Gamoran et Mare (1989) ont pu démontrer que l'effet de sélectivité permettait de compenser en partie pour les inégalités sociales subies par les Afro-Américains et les jeunes femmes, réduisant ainsi les inégalités raciales et de genre préexistantes, en ouvrant pour ainsi dire, la porte des meilleures écoles aux minorités ethniques ainsi qu'aux femmes, ce qui aurait été pratiquement impossible à faire autrement remarque les auteurs (Gamoran et Mare, 1989). Les aspirations construites lors du passage scolaire seraient alors influencées par le contexte scolaire (Alwin & Otto, 1977). Si les performances scolaires sont le produit de l'environnement des pairs, construit par les formes de capitaux détenus au sein de la famille et par les ressources sociales que les autres élèves apportent à l'école ou à la classe, alors les inégalités sociales sont tributaires de la position socioéconomique des familles d'origine des élèves d'une même école

(Caldas et Bankston, 1997; van Zanten, 2001; van Zanten, 2012). Cela serait d'autant plus réel à l'intérieur même des écoles, supportant l'hypothèse qu'il existerait plutôt des effets-classes, qu'un effet-école. Selon Alwin et Otto (1977), l'effet classe aurait une influence plus grande sur l'orientation scolaire et les aspirations professionnelles que sur les résultats scolaires eux-mêmes (Alwin & Otto, 1977). Pour sa part, van Zanten est aussi d'avis que la concentration des publics s'arrime avec une différenciation du type d'enseignement, où les enseignants s'adaptent à l'origine socioculturelle des élèves qui composent leurs classes, de même qu'avec une distribution inégale des ressources humaines et matérielles (van Zanten, 2001, van Zanten, 2012). Cette dynamique serait d'autant plus bonifiée par un effet de groupe, communément appelé « l'effet de pairs » qui aurait une influence à niveler par le haut un groupe favorisé et par le bas un groupe défavorisé, ou la valeur socialement accordée au projet éducatif est moindre (van Zanten, 2012). En effet, il apparaît que la composition sociale homogène d'élèves privilégiés, soit dans des écoles sélectives ou encore dans des classes enrichies, expliquerait majoritairement le concept d'efficacité scolaire ou l'effet-école (Bain & Anderson, 1974; Felouzis, 2009). De plus, il apparaît qu'« un élève scolarisé dans un établissement à recrutement socioéconomique élevé aura de meilleures performances que dans un établissement dont le recrutement est moins favorisé. » (Felouzis, 2009). L'effet du contexte socioéconomique agirait ainsi sur l'ambition des cohortes d'élèves, ce qui serait d'ailleurs plus facile à démontrer que l'impact de l'école sur les résultats et les aptitudes scolaires (Alwin & Otto, 1977; Caldas et Bankston, 1997).

If school performance is a product of the peer environment created by the social resources that classmates bring to school, then the relative advantages or disadvantages of diversity may depend on a student's position on the socio-economic food chain. (Caldas et Bankston, 1997: 275).

Les classes sociales favorisées peuvent donc utiliser le système d'éducation comme vecteur de reproduction sociale, par le choix d'écoles pour leurs enfants, ce qui a pour effet de reléguer les écoles publiques aux populations étudiantes les moins favorisées. Ainsi, il est possible d'évoquer le concept de ségrégation scolaire afin d'expliquer cette situation. En effet, la possibilité de choisir les meilleures écoles étant déterminés géographiquement, soit par la disponibilité des établissements favorisés dans des quartiers favorisés (Grisay, 1997) et par conséquent qu'accessibles qu'aux familles appartenant aux élites économiques. De telle façon que la séparation des groupes sociaux dans l'espace urbain en est un exemple récurrent dans les grandes villes occidentales (van Zanten, 2012), qui serait de surcroît renforcé par la volonté des familles, de plus en plus exigeantes en matière de choix d'une école. La localisation domiciliaire étant plus que jamais déterminée en fonction des meilleures écoles disponibles à proximité, laissant ainsi les meilleures écoles à ceux qui ont les moyens économiques d'habiter les quartiers où elles se situent. Oberti (2007) évoque à ce sujet des visées éducatives des familles dans leurs stratégies résidentielles, ces dernières étant prêtes à « déménager pour se rapprocher d'un établissement «acceptable» à leurs yeux. » (Oberti, 2007: 81). Ainsi, l'offre scolaire diffère en fonction des territoires et conséquemment, les quartiers s'embourgeoisent en fonction des écoles qui y sont établies, ce qui à l'opposé du spectre, cause la défavorisation scolaire des écoles des quartiers moins prisés (Oberti, 2007).

L'émergence et la médiatisation des « quartiers en difficulté », mais plus largement des banlieues et des quartiers populaires, comme le « problème social » majeur de la société française, contribue à renforcer la lecture territoriale des inégalités sociales. Cette orientation va précisément favoriser la rencontre entre la sociologie de l'école et la sociologie urbaine, et déboucher sur l'analyse des comportements des classes moyennes dans un contexte de forte stigmatisation des espaces urbains populaires et immigrés. (Oberti, 2007: 75)

En somme, ce sont les stratégies parentales qui permettent la reproduction des classes sociales et engendrent des inégalités. Ceux-ci pourraient être évités en France, pensent Grenet et Fack (2009) par le renforcement de la mixité sociale à l'école.

Le relâchement des contraintes de sectorisation permet certes aux élèves les plus doués des quartiers défavorisés d'avoir accès à des collèges publics de meilleur niveau que celui de leurs collègues de secteur, mais nuit à la grande majorité des élèves issus de familles à bas revenus qui se retrouvent relégués dans des collèges qui ont perdu leurs meilleurs éléments. Le redécoupage des secteurs scolaires ne peut quant à lui prétendre homogénéiser le recrutement social des collèges publics dès lors qu'une telle mesure entraînerait à la fois une reségrégation progressive des secteurs scolaires et une « fuite » des élèves issus de milieux favorisés vers les établissements du secteur privé, afin de sauvegarder l'« entre-soi » dont ils bénéficiaient dans les collèges publics où ils étaient auparavant scolarisés. (Grenet et Fack, 2010: 62).

Puisque les choix de « catégories d'écoles » sont effectués par des « catégories de parents » (van Zanten, 2011), et que le choix de l'école devient un moyen pour les parents de transmettre leurs capitaux à leurs enfants (Felouzis et Perroton, 2009), il devient d'autant plus important de mesurer ce qui en est réellement de l'effet-école sur l'égalité des chances.

Dans un monde où chacun est scolarisé jusqu'à un âge avancé, l'école devient un lieu pertinent de construction des habitus, et ceci pour tous les groupes sociaux. Et son contrôle devient un enjeu fort pour la reproduction sociale. D'où l'importance du choix de l'établissement qui revient le plus souvent à contrôler les « fréquentations » des enfants pour qu'ils ne subissent pas de « mauvaises influences ». (Felouzis et Perroton 2009: 99).

Ce qui nous renvoie à la distinction nécessaire de l'effet-école de l'effet classe.

1.3.3. L'effet-école et l'effet classe

L'effet-école peut être médiatisé par plusieurs variables, telles que la composition de son personnel, son mode de gestion, la discipline et le niveau d'encadrement des élèves, ses

infrastructures et les ressources financières disponibles. L'ensemble de ces variables seraient à même d'influencer les chances de diplômé ou encore d'accès aux études postsecondaires. Pourtant, les premières recherches sur l'effet-école ont permis de constater que celui-ci est complètement médiatisé par les formes de capitaux détenus par les familles des élèves qui les composent (Coleman, 1966). Toutefois, il ne ferait pas de doute que le fait de fréquenter une école composée de pairs favorisés constituerait un avantage et qu'il convient mieux de parler d'effet de pairs que d'effet-école (Coleman, 1966), ce qui implique que l'inverse est aussi vrai. En effet, le fait de regrouper les élèves les moins favorisés ensemble constituerait un préjudice pour ceux-ci, soit « que la concentration dans une école d'élèves faibles ou de milieu défavorisé tend à affaiblir la performance de tous les élèves. » (Duru-Bellat, 2003: 194). En ce sens, il ne s'agirait pas d'un effet-école, mais plutôt d'un effet de composition sociale, comme entendu par Coleman (1966), puis par Cousin (1993), qui soutient pour sa part que l'effet-école doit se mesurer en fonction de populations étudiantes comparables afin de réellement mesurer l'effet que procure l'école sur les compétences académiques.

L'effet établissement ne peut être uniquement un renversement de tendance (rendre performant un établissement populaire, par exemple), il doit être perçu comme un processus qui entraîne des variations de degré. Ce qui signifie que deux établissements identiques en termes de recrutement social peuvent connaître des performances scolaires sensiblement différentes sans pour autant changer de catégorie. La performance, dans ce cas, est perçue comme graduelle et l'établissement le plus favorisé d'un échantillon n'est pas nécessairement le plus performant. (Cousin, 1993: 405).

Pour leur part, Dar et Resh (1986) ont démontré par leurs travaux menés en Israël, qu'il était plus pertinent de parler d'effet classe que d'effet l'école. Des recherches menées en France tendent aussi à invalider l'idée d'écoles globalement plus efficaces que d'autres (Bressoux, 1995), mais

considèrent le fait que « l'effet-école soit davantage à entendre comme une agrégation d'effets-classes que comme un effet de l'école dans son ensemble » (Bressoux, 1995: 273).

L'éducation n'échappe pas à ce phénomène et peut être conçue comme un système emboîté : les élèves sont groupés dans des classes qui sont groupées dans des écoles. En ce sens, l'effet-établissement est-il autre chose qu'une simple agrégation d'effets-classes? Il convient dès lors de concevoir le contexte scolaire comme comportant plusieurs niveaux hiérarchisés distincts, mais qui peuvent s'influencer mutuellement. (Bressoux, 1995: 274)

Les études sur l'effet-établissement reposent en partie sur la considération d'une socialisation différente en fonction du type d'école, ce qui découle de la sociologie organisationnelle, que la sociologie de l'éducation s'est appropriée pour l'adapter au contexte scolaire. En ce sens, il apparaît juste de traiter les établissements comme des organisations sociales (Cousin, 1993) ayant une capacité variable de mobilisation de ressources afin d'arriver à leurs objectifs de distinction. Ces derniers étant orientés en fonction de caractéristiques sociodémographiques de la population étudiante ciblée par l'établissement. L'établissement est en soi perçu comme un acteur social répondant à une situation régulée par l'offre et la demande, suivant une logique consumériste de marché et répondant en finalité aux besoins de la population qu'elle dessert.

Sans faire de la problématique de l'effet établissement un facteur d'explication hégémonique de la production scolaire, il est souhaitable d'élargir les recherches à l'ensemble de l'établissement, c'est-à-dire de percevoir les écoles comme des organisations productrices de biens sociaux, culturels et pédagogiques. L'hypothèse d'un effet établissement permet de ne pas réduire celui-ci à un producteur de réussites ou d'échecs scolaires. Au contraire, il apparaît comme une organisation sociale complexe qui répond à des intérêts divers et contradictoires (le marché et les usagers) et qui, à l'aide de ressources humaines, matérielles et symboliques, doit résoudre un certain nombre de problèmes par l'action collective. L'établissement n'existe donc que lorsque les acteurs ont la capacité de passer d'une organisation fragmentée à une organisation d'ensemble. (Cousin, 1993: 417)

Les recherches britanniques tendent aussi à traiter les établissements et les classes comme des organisations d'ensemble où les classes et niveaux sont hiérarchiquement imbriqués («nested hierarchical layers») (Dreeben et Barr, 1988). Les résultats des recherches françaises menées par Bressoux font aussi la démonstration d'effet-classe, illustrant par le fait même l'importance de considérer plusieurs niveaux d'analyse, spécifiquement dans le contexte scolaire.

Les facteurs scolaires qui affectent les acquisitions des élèves se situent fondamentalement dans les classes.

Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas, ou qu'il ne peut pas y avoir, d'effet-école, mais cela signifie que son impact est particulièrement réduit en comparaison aux effets-classes. (Bressoux, 1995: 291)

Afin de valider la stabilité de l'effet établissement, outre la validation dans le temps, Duru-Bellat s'est interrogée à savoir si l'effet établissement était aussi efficace pour tous les élèves ou encore constant dans toutes les disciplines (Duru-Bellat, 2003).

Il s'avère que les écoles sont souvent plus efficaces dans certaines disciplines que dans d'autres, ou encore davantage eu égard aux progressions académiques qu'en ce qui concerne les social outcomes (intégration sociale des élèves, civisme, développement social ou attitudes diverses). Autrement dit, seule une minorité d'écoles (entre 25 et 30 %) serait efficace (ou inefficace) dans tous les domaines. (...) Mais la plupart des recherches concluent que ces effets différentiels restent au demeurant modestes et que les écoles qui s'avèrent efficaces pour les uns le sont aussi pour les autres; il resterait alors justifié de produire des indicateurs globaux d'efficacité, au niveau d'une école. (Duru-Bellat, 2003: 192).

La recherche a ainsi démontré qu'il importe de distinguer l'effet cumulé au niveau de l'établissement scolaire ainsi que la classe, mais surtout d'observer de manière longitudinale et cumulative pour observer l'effet qui « avec le temps, débouche sur des différentiels importants » (Duru-Bellat, 2003).

On s'attend alors (et nombre de recherches anglo-saxonnes le confirment) à ce que ces « effets établissement » soient d'autant plus marqués qu'on monte dans le système. Pour prendre l'exemple de la

France, lorsqu'on cumule les effets d'agrégation du collège et de la classe en fin de troisième (Grisay, 1997), on constate qu'environ 40 % des variations du score de mathématiques, 32 % du score de français, et 29 % du score de connaissances civique sont liés à l'établissement ou à la classe fréquentée depuis la sixième. Ces chiffres traduisent à la fois le fait que les élèves ne sont pas répartis de manière aléatoire dans les établissements et dans les classes et le fait que ces deux « niveaux de contexte » produisent des effets cumulés spécifiques. (Duru-Bellat, 2003: 190)

Force est de constater que l'effet-école s'explique par un effet cumulatif rendu possible par deux choses, d'une part, par le recrutement des élèves par les écoles et d'autre part par un rassemblement des meilleurs élèves dans des classes enrichies (Grisay, 1997). La combinaison de ces facteurs constituerait ensemble le contexte scolaire différentiel à la base de la reproduction sociale, soit un cumul de l'effet de rassemblement d'élèves dans une école créant le contexte scolaire et l'effet de pairs de la classe qui regroupent les meilleurs élèves dans des classes.

En fait, l'effet de ces caractéristiques de départ est essentiellement indirect : les élèves de bon niveau initial en mathématiques et/ou d'origine sociale favorisée sont inscrits, beaucoup plus souvent que les autres, dans des collèges (et dans des classes) ayant une atmosphère éducative de « bonne » qualité. En ce qui concerne les différences entre collèges, on peut penser que ceci est principalement dû au fait que la répartition de l'habitat sur le territoire a pour résultat de faire en sorte que les familles d'origine sociale favorisée trouvent plus souvent dans leur quartier des collèges qui offrent un service éducatif favorable. (Grisay, 1997: 5).

En somme le fait de regrouper ensemble des étudiants, que ce soit dans des écoles sélectives et dispendieuses, qui se situent souvent dans des quartiers à populations homogènes et favorisées ou encore dans des écoles qui sélectionnent les meilleurs élèves aux moyens de tests d'admission ou qui les regroupent au sein de classes enrichies, constitue l'effet de pairs qui caractérise le pouvoir de distinction accordée à l'école. Ainsi, l'«atmosphère éducative» (Grisay, 1997) ou encore le «contexte scolaire» favorable (Alwin & Otto, 1977; Bressoux, 1995; Draelants, 2013)

rend possible la consolidation davantage sociaux des plus privilégiés socialement en distribuant les ressources scolaires dans des écoles ou des classes plus ou moins efficaces.

En d'autres termes, les progrès plus importants des « meilleurs » élèves ne s'expliquent pas seulement par leur bon niveau de départ et leur encadrement familial ; ils sont dus, au moins autant, à l'atmosphère éducative, approchée ici par le climat, la discipline, la gestion du temps, le curriculum mis en œuvre, les attentes des professeurs, lesquels sont globalement plus positifs dans les classes et les collèges que fréquentent ces élèves. Ce sont ces mêmes caractéristiques - ce que l'on appelle ici « atmosphère éducative » - qui, toutes choses étant égales, cette fois, en ce qui concerne la population recrutée, rendent compte de l'efficacité plus grande de certains établissements ou de certaines classes. » (Grisay, 1997: 5).

1.3.4. L'effet de contexte scolaire ou de composition sociale

Il apparaît que le succès et le prestige des écoles reposent en majeure partie sur l'effet de la composition sociale des élèves inscrits dans les établissements, qui bénéficient du contexte social de pouvoir être regroupé ensemble (Caldas et Bankston, 1997).

The student would benefit from the resources that the more advantaged students would bring to the social context of the school. On the other hand, our findings indicate that if a young person comes from a relatively privileged background, then diversity could be a disadvantage, at least in terms of academic achievement» (Caldas et Bankston, 1997: 276).

L'effet de contexte scolaire que peuvent produire certaines écoles ou certaines classes se traduirait en ce sens par des constructions de l'ambition scolaire et professionnelle plus élevée en fonction du contexte de la scolarisation dans une école ou une classe spécifique par rapport à une autre (Draelants, 2013). Cette différenciation explique l'intérêt des établissements de vouloir conserver une bonne réputation et à désirer bonifier l'offre scolaire. De ce fait, une façon efficace de le faire est d'effectuer une sélection d'élèves permettant un rassemblement des talents dans les écoles prestigieuses et avec pour clientèles cibles, les enfants de familles favorisées

socioéconomiquement. Ainsi, dans l'objectif de préserver leur statut de renom, les écoles réputées pratiquent l'écémage des élèves, afin de n'en retenir que les meilleurs, et ce au détriment des autres élèves de ces mêmes écoles et systèmes scolaires (Attewell, 2001). De plus, pour les familles, le fait de voir leurs enfants être admis dans des établissements de prestige devient une stratégie pour assurer le transfert de capitaux, par le biais de l'école sélective. De telle sorte que le système scolaire devient un acteur clé permettant la construction de cette clôture sociale (Draelants, 2013).

Le diplôme universitaire ayant tendance à devenir de plus en plus commun, sa valeur tient moins au niveau scolaire atteint qu'elle ne dépend du prestige de l'établissement ou du type de filière fréquentée par les étudiants. Dans ce contexte, la problématique des effets de l'établissement fréquenté sur les aspirations d'étude rencontre alors la problématique de la clôture sociale. (Draelants, 2013: 2).

L'effet de regroupement, qui se traduit par la relation entre la composition des classes sociales de l'école et les objectifs postsecondaires des élèves regroupés ensemble, s'explique davantage par l'influence des pairs rassemblés dans des classes homogènes que par des particularités liées à la classe ou encore à l'école, ce qui est assez unanime dans les travaux et qui a notamment pu être observé dans des travaux américains (Bain et Anderson, 1974), anglais (Kerckoff, 1986) et français (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

D'une façon générale, des élèves de caractéristiques initiales comparables progressent d'autant mieux que le niveau moyen de leur classe est élevé; ceci implique que ces élèves vont apprendre davantage lorsqu'ils appartiennent à une bonne classe et moins dans la situation inverse. Cette organisation pédagogique conduit donc à un accroissement des écarts de connaissances entre élèves par rapport à une situation de référence dans laquelle les élèves d'un même collège seraient répartis de manière aléatoire entre les différentes classes de l'établissement. Ce résultat contredit l'opinion courante selon laquelle les élèves faibles groupés dans une même classe profiteraient d'un enseignement ciblé sur leurs besoins. (Duru-Bellat et Mingat, 1997: 786)

D'autre part, il apparaît que les ressources dont disposent les écoles, de même que les normes organisationnelles de celles-ci sont souvent orientées en fonction des clientèles plus ou moins favorisées qu'elles desservent (Draelants, 2013). Certaines écoles deviennent donc des courroies de transmission vers les universités de prestiges, de par leurs logiques facilitatrices (*college-linking strategies*) où les normes organisationnelles pavaient la voie vers des programmes universitaires de prestige (Hill, 2008). Ainsi, l'effet-école est en quelque sorte orchestré par l'école elle-même, par le biais de son offre scolaire, son mode de gestion et de son mode de recrutement notamment, qui facilitent un cheminement scolaire élite et c'est ce qui en finalité, lui permet de préserver un statut d'école de renom et de se vendre en conséquence. Certains auteurs évoquent que l'effet établissement sert à préserver la reproduction sociale des élites et le statu quo, en construisant des trajectoires élitistes (*elites routes*) (Attewell, 2001). C'est le cas d'Attewell, qui insiste sur l'importance du facteur de distinction au cœur de la stratégie de mobilité sociale des familles dans leurs recherches d'écoles réputées. La plus ou moins bonne réputation des écoles a pour résultante de rassembler des élèves détenant capitaux économiques ou culturels dans les mêmes écoles, ce qui facilite la transition vers les meilleures universités par la suite et en somme vers une carrière dans une profession convoitée (Attewell, 2001).

Although parents choose star schools for the rich educational experiences they provide, most assume that a major advantage inheres in their preparing students for entry into the nation's most selective universities. Going to a star high school is believed to improve a talented child's prospects for getting into the best colleges, a step on the way to the most sought-after careers. (Attewell, 2001: 267).

En offrant plusieurs niveaux d'éducation, les établissements, de concert avec l'État viennent en quelque sorte se déresponsabiliser de l'écart de la formation offerte par les établissements et des iniquités qui en découlent, et ce « à tous les niveaux. Ces différenciations résultent de l'interaction entre les politiques publiques, les stratégies des établissements et des usagers. » (van

Zanten, 2012: 131). En remettant aux parents la responsabilité de faire un choix scolaire éclairé pour leurs enfants (Draelants, 2016), l'État laisse la distribution inégale des ressources en éducation être organisée par les familles.

Ce faisant, le risque est que les établissements scolaires ne se pensent que comme une offre correspondant à une demande élaborée en dehors d'eux-mêmes (et donc fonction de la culture familiale) et se condamnent à n'être qu'un outil de la reproduction sociale. (Draelants, 2016: 16).

Tout indique que le pouvoir d'homogénéisation dans des classes enrichies, qui concentrent les meilleurs élèves ensemble, est un vecteur de reproduction des inégalités sociales par l'éducation. De plus, des recherches menées sur l'hétérogénéité des classes en Israël sont claires : la mixité sociale des classes représente infiniment plus de gains pour les populations étudiantes défavorisées que de perte pour les populations étudiantes favorisées (Dar et Resh, 1986). À ce sujet, pour poursuivre sur la notion de mixité scolaire (*school mix*), Duru-Bellat n'a pas pu observer de consensus à savoir si cela avait un effet bénéfique. Toutefois, les travaux sont clairs à l'effet qu'à l'inverse, des groupes homogènes occasionnent une augmentation des inégalités scolaires, soit un avantage doublé pour les populations favorisées et un désavantage confirmé pour les plus défavorisées (Duru-Bellat, 2003).

L'effet de contexte scolaire, rend possible des « attitudes et conceptions pédagogiques » fortement différenciées en fonction de milieux socioéconomiques (Bressoux, 1995; Grisay, 1997; Duru-Bellat, 2003; Draelants, 2016), permettant aux plus forts de se regrouper ensemble, et ce au détriment des plus faibles, qui s'affaiblissent ou au mieux stagnent ensemble. Cette dynamique ségrégative se traduirait par un double « handicap », puisque les écarts culturels et économiques, qui existaient avant le passage scolaire tendent ainsi à se confirmer, voire se cumuler (Caldas et Bankston, 1997; Duru-Bellat, 2003). Ce qui est d'autant plus préoccupant, puisqu'à la base, « la

plus grande part des différenciations d'acquisitions sont d'origine hors scolaire » (Bressoux, 1994: 128), si l'école vient en plus accroître ces différences, elle vient par le fait même confirmer la reproduction inégalitaire des classes sociales et agir en clôture institutionnelle, ce qui a pour effet de causer la ségrégation scolaire des enfants les plus défavorisées (van Zanten, 2012).

En somme, l'effet de contexte scolaire correspond à une conjugaison de ressources et de projets éducatifs de l'école avec un effet de pairs, qui lorsqu'il se traduit par un regroupement de personnes favorisées socialement tend à niveler les aspirations par le haut. Ainsi, la problématique est que certaines familles privilégiées bénéficient d'un accès facilité aux meilleures écoles, par le truchement d'une sélection des meilleurs élèves en fonction de leurs moyens intellectuels et/ou économiques. En outre, le climat éducatif se voit influencé positivement par cette conjoncture inégalitaire. Il a été démontré que la distinction des établissements entre eux, puis des classes entre elles serait significativement liée à l'évolution positive ou négative des élèves d'une école (Grisay, 1997). Ainsi, le sentiment de considération des élèves, la qualité de la discipline, la connaissance des règlements et la présence d'exercice seraient des facteurs de différenciation de l'école pour les élèves (Grisay, 1997).

Lorsque des disparités significatives d'acquis s'observent entre collèges et entre classes, les analyses conduites permettent le plus souvent d'en rendre compte (en totalité ou en quasi-totalité) soit par des différences liées à la population recrutée, soit par la qualité inégale de l'offre éducative des établissements, soit enfin (et c'est souvent cette dernière composante qui est la plus importante) par la conjonction entre caractéristiques de la population recrutée et caractéristique de l'atmosphère éducative. (Grisay, 1997: 5).

Enfin, les formes de clôtures institutionnelles (van Zanten, 2012) ou de clôtures sociales (Draelants, 2013) que représente l'école sélective et qui causent la ségrégation scolaire et la répartition inégale des populations étudiantes s'ajoutent aux faits qu'il existait déjà des écarts de

capitaux économiques et culturels au sein des familles et de leur niveau de valorisation scolaire (van Zanten, 2012).

«La clôture institutionnelle entre ces différentes formes s'est affaiblie, mais des barrières importantes subsistent en raison du maintien de procédures de sélection dans certains types d'établissements, mais aussi des logiques de choix des élèves et des étudiants. » (van Zanten, 2012: 3).

Pour conclure sur ce sujet, le concept de l'efficacité scolaire est une croyance répandue dans le contexte de la commercialisation scolaire et fait régner une compétition entre les écoles. Ainsi, au meilleur de leur connaissance, certains parents choisiront une école, d'autres enverront leurs enfants à l'école publique de quartier sans plus de questionnements. Pourtant, il apparaît que le choix de l'établissement d'enseignement secondaire a de fortes répercussions, qui seraient directement liées à la poursuite d'études supérieures. L'effet-école, quant à lui, est construit de plusieurs variables de gestion des ressources internes dans un même établissement, qui seraient susceptibles de procurer de meilleures chances d'obtention des diplômes (Grisay, 1997; Draelants, 2013). L'effet classe représente pour sa part le fait de regrouper les meilleurs élèves au sein de classes d'élèves doués et ainsi, permet une distribution inégale dans des classes. Aussi, il apparaît que la réputation prestigieuse des écoles repose en majeure partie sur l'effet de la composition sociale des élèves inscrits dans les établissements et qui bénéficient du contexte social de pouvoir être regroupés ensemble dans des classes. Pour certaines familles, le fait que leurs enfants fréquentent des établissements de prestige devient une stratégie pour assurer le transfert de capitaux et offrir de meilleures probabilités d'une poursuite d'études supérieures à leurs enfants.

1.4. Facteurs de défavorisation matérielle et sociale et décrochage scolaire

La mesure de la défavorisation est relativement récente, et ce, bien que la lutte aux inégalités sociales soit un sujet récurrent des dernières décennies un peu partout dans le monde. Les États nationaux et les intervenants sociaux sont ainsi appelés à organiser une meilleure redistribution des ressources afin de réduire tant que possible les inégalités sociales en matière d'accès à l'éducation. Pour ce faire, il importe de pouvoir cibler et identifier les besoins et c'est dans ce contexte que les chercheurs ont développé des outils de mesure de la défavorisation. Tout d'abord, une distinction est à faire entre la mesure de la défavorisation et la mesure de la pauvreté. Bien que relative sur le plan économique, la défavorisation englobe un ensemble de variables cumulées qui peuvent prendre plusieurs dimensions. Tandis que la mesure de la pauvreté relève d'un rapport strictement économique, la défavorisation relève quant à elle davantage d'un rapport socioéconomique incluant tant des facteurs de capital économique, que de capital social et culturel (Pampalon et Raymond, 2000).

1.4.1. Historique des indices

Bien que le lien entre la stratification sociale et les inégalités était déjà observé sur le terrain et validé par la recherche, ce n'est qu'au tournant des années 2000 que le concept de défavorisation fut importé et adapté au Québec et au Canada par Guy Raymond et Robert Pampalon. De manière à construire un indice de défavorisation pouvant s'appliquer dans le domaine de la santé, Raymond et Pampalon ont d'abord fait une recension des travaux en la matière, de laquelle ils se sont grandement inspirés par la conceptualisation de la défavorisation présente dans les travaux des chercheurs britanniques, Townsend (1987) ainsi que ceux de Carstairs et Morris (1989). À la lumière de leurs recherches, Raymond et Pampalon ont alors

privilegié la conceptualisation de l'indice sous deux formes distinctes, soit matérielles et sociales, tel que défini par Townsend.

Pour Townsend, la défavorisation revêt deux dimensions, l'une matérielle, l'autre sociale. Alors que la première reflète la privation des biens et commodités de la vie courante, la seconde renvoie à la fragilité du réseau social, de la famille à la communauté. (Martinez, Pampalon et Hamel, 2003: 3-4)

Tel que défini par Townsend, la forme matérielle relève du revenu, de l'emploi et de la scolarité alors que la forme sociale témoigne plutôt du support disponible, soit de la structure familiale et de la composition du ménage. Il est donc possible d'analyser ces deux formes de défavorisation conjointement et séparément dans la population.

Le tableau suivant synthétise les deux dimensions et les variables qui les composent.

Composante matérielle	Composante sociale
Proportion de gens sans DES	Proportion de personnes vivant seules
Rapport emploi / population	Proportion de gens séparés, divorcés ou veufs
Revenu personnel moyen	Proportion de familles monoparentales

Tout comme pour le domaine de la santé, l'émergence du concept de défavorisation en éducation au Québec s'est d'abord illustrée en réponse à une problématique de lutte contre le décrochage scolaire, fortement associé aux milieux défavorisés (Doray et al., 2011). Les facteurs relevant de l'origine sociale, tels que le revenu familial et le niveau de scolarité des parents semblent ressortir davantage comme étant les plus influents, et ont contribué à l'élaboration du concept de défavorisation, permettant de dépasser le concept même de pauvreté et d'analyser le décrochage scolaire en fonction des milieux sociaux. Dans cet ordre d'idées, le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (CSE) estime qu'une meilleure évaluation des besoins en contexte défavorisé est nécessaire, car les besoins sont différents pour les élèves en difficulté qui s'y

retrouvent regroupés et que ceux-ci ne seraient pas pris en compte par le système d'éducation québécois (CSE, 2014-2016).

La production des inégalités scolaires n'est pas uniquement le fait de l'origine sociale, mais de la rencontre entre les institutions scolaires et les individus aux cultures et compétences différentes du fait de leur origine sociale et culturelle (Groleau, Mason et Doray, 2012: 9).

Ce n'est qu'à l'aube des années 1990 que des politiques s'intéresseront aux quartiers défavorisés, les associant à l'abandon scolaire (Moulin et al., 2014), sans toutefois établir de mesure concrète face à l'ampleur du phénomène ni sur la définition de quartiers défavorisés : « Les références à une mesure du phénomène sont toutefois rares et aucun ordre de grandeur n'est donné » (Doray et al., 2011: 204-205). C'est probablement pour pallier ce manque et pour relever les défis propres aux différents milieux sociaux que l'État mit en place une stratégie de lutte contre les inégalités scolaires, liant la problématique du décrochage scolaire aux milieux défavorisés. L'État place donc au cœur de cette stratégie un indice de défavorisation, qui deviendra au centre des décisions et de la réédition de compte des différents acteurs sociaux en éducation.

Dès octobre 1996, de nombreuses réformes, intégrées au *Plan global d'action : Prendre le virage du succès*, sont entreprises pour modifier différents aspects du système scolaire, dans tous les ordres d'enseignement. La première consiste en un plan d'action visant des actions spécifiques pour les écoles situées en milieux dits défavorisés. Depuis plusieurs années, un indice de défavorisation sert à classer les écoles selon les caractéristiques socio-économiques de leur milieu d'appartenance. La stratégie décline différentes actions et moyens qui seront déployés pour favoriser la réussite scolaire des élèves de ces écoles. (Doray et al., 2011 : 211).

En somme, l'État se contente de produire des indicateurs permettant aux acteurs scolaires d'établir des politiques correspondant aux besoins de leurs milieux. Il s'engage désormais à fournir des indicateurs de réussite et de milieu socioéconomique et les acteurs de ces milieux, les

commissions scolaires et les directions d'écoles étant responsables d'appliquer un plan stratégique propre à leurs besoins, ce qui amène le chercheur Pierre Doray à parler d'une « décentralisation de l'action publique » dans le domaine de l'éducation et des services sociaux. (Doray et al., 2011 : 205-206).

Ainsi, le Ministère annonce des mesures de diffusion des données statistiques pour que les acteurs locaux puissent établir le diagnostic de leur région et leur plan d'action. Un changement important s'opère. De ce fait, le plan d'action propose la mise en œuvre d'un nouveau cadre statistique, car les acteurs locaux doivent dresser un portrait systématique de la situation dans leur région ; il ne suffit plus d'indiquer un taux d'abandon ou de diplomation global pour ériger l'abandon scolaire en problème urgent. L'importance du problème doit faire l'objet d'une démonstration plus conséquente, chiffres à l'appui. (Doray et al., 2011 : 205-206)

Avec le tournant des années 1990 à 2000, le milieu scolaire doit donc démontrer, à l'aide d'indicateurs statistiques, ses besoins et justifier ses demandes en fonction de la population qu'il dessert.

La statistique devient *ipso facto* un outil de suivi de l'action éducative. En ce sens, l'articulation entre action publique et données statistiques devient plus étroite, ces dernières étant produites pour orienter et évaluer la première. (Doray et al., 2011 : 211-212).

C'est donc pour répondre à des engagements politiques et ensuite à ses propres exigences que l'État, par le biais du *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec* (MEES), rend publics annuellement deux indicateurs distincts, soit l'*Indice de milieu socioéconomique* (IMSE) et le *Seuil de faible revenu* (SFR), afin de classer les écoles et les commissions scolaires du réseau public québécois. Les deux indicateurs servent ensuite à différents niveaux à planifier le financement des commissions scolaires et des écoles ainsi que les budgets de recherche. Les indicateurs IMSE et SFR reposent sur des données provenant du

recensement canadien et portent sur le milieu de provenance des élèves inscrits dans les écoles. Les deux indices sont mis à jour lors de la diffusion des données du recensement long, soit chaque cinq ans. Ces mises à jour permettent d'établir la mesure de la défavorisation et la pauvreté des milieux scolaires (MEES, 2003) et permettent de justifier la mise en place de programmes visant à assister financièrement les écoles en milieux défavorisés, tels que la *Stratégie d'Intervention Agir Autrement* (SIAA) (Roy et Deniger, 2003; Deniger et Roy, 2005; Cartier, Chouinard, Contant, 2011). C'est d'ailleurs grâce à la recherche en milieu défavorisé qu'il a été possible de démontrer que les différences de réussite scolaire entre les garçons et les filles se sont accentuées depuis les dernières décennies et qu'elles étaient significativement plus élevées en milieux défavorisés (Lefebvre, 2006: 133).

Les études du MEES des trois dernières années sur la mesure de ces trois indicateurs selon le sexe des élèves ont voulu tenir compte de l'*indice de milieu socioéconomique* (IMSE) de chaque commission scolaire. Elles ont constaté que les cinq commissions scolaires où les écarts sont les plus élevés entre les filles et les garçons sont situées en milieu défavorisé et que, parallèlement, les cinq commissions scolaires où les écarts sont les moins élevés entre les filles et les garçons se situent en milieu favorisé, ramenant au premier plan la question du milieu socioéconomique comme facteur de réussite ou d'échec. (Lefebvre, 2006: 133)

Outre l'indice de milieu socioéconomique (IMSE), le MEES met à la disposition des intervenants le SFR que nous avons mentionné plus haut. Ce dernier est un indicateur strictement économique qui correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de la pauvreté. Le ministère établit le SFR relativement à la part du budget familial accordée aux besoins primaires tels que la nourriture, le logement et les vêtements, et ce, en fonction de la taille de la famille et du milieu socioéconomique de résidence. Ainsi, les revenus d'une famille sont considérés comme faibles lorsque ceux-ci sont inférieurs au SFR.

Cette mesure de faible revenu s'accompagne de la mesure IMSE, parce qu'il est apparu que le SFR surestimait la défavorisation dans les grandes villes, et ce, au détriment des régions éloignées, dans lesquels le phénomène serait souvent nettement sous-estimé (MEES, 2003).

Ce sont les écoles des grandes agglomérations qui étaient prioritairement visées par les programmes d'aide du gouvernement en utilisant l'indice SFR. Cette situation a provoqué des réactions de désapprobation des acteurs des autres régions du Québec dont la défavorisation a été très sous-estimée. (ASSSM, 2014 : 6).

Enfin, ni l'indice IMSE, ni l'indicateur SFR ne sont utilisés par les écoles et commissions scolaires de l'île de Montréal, ceux-ci privilégiant l'*indice global de défavorisation* (IGD) des écoles, qui est produit par le *Comité de Gestion de la Taxe Scolaire de la Ville de Montréal* (CGTSIM). L'IGD des écoles a pour objectif de déterminer la répartition des revenus associés à la taxe scolaire de Montréal et ainsi de « contribuer à réduire les inégalités dans les milieux défavorisés des commissions scolaires de l'île de Montréal » (CGTSIM, 2018 : 1). Or, depuis 1975, le CGTSIM dispose d'une carte de la défavorisation permettant de repérer les secteurs où se situent les familles défavorisées avec enfants de moins de 18 ans sur l'île de Montréal. Cette carte est produite à partir de données provenant de l'*Enquête nationale auprès des ménages et du Recensement canadien* ainsi que sur des données transmises par la *Régie des rentes du Québec* (CGTSIM, 2018 : 1).

La Loi sur l'instruction publique donne le mandat au *Comité de gestion* d'adopter, par résolution, les règles de répartition des allocations aux commissions scolaires de l'île de Montréal, pour assurer le rattrapage en matière d'éducation dans les milieux défavorisés (article 439 de la Loi sur l'instruction publique). (CGTSIM, 2018 : 5)

De cette façon, les commissions scolaires de l'île de Montréal effectuent une classification de la défavorisation annuelle des écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires de

l'île de Montréal (CGTSIM, 2018 : 1). L'indice permet de catégoriser les écoles à l'aide de seuils servant à établir si une école est considérée comme étant très défavorisée (0 à 20 %), défavorisée (20 % à 30 %) ou non défavorisée (30 % à 100 %). De telle sorte qu'une fois la classification complétée et à l'aide des seuils établis par le CGTSIM, les acteurs scolaires de l'île de Montréal peuvent déterminer quelles sont les écoles les plus défavorisées et par conséquent, celles qui nécessitent plus de ressources. Il s'agit donc d'un outil de gestion permettant de répartir le budget à travers les commissions scolaires de l'île de Montréal et ensuite dans les différentes écoles. L'IGD est entre autres utilisé à des fins de gestion par les *Commissions scolaires de l'île de Montréal*, l'*Agence de la santé et des services sociaux de Montréal* et la *Direction de la santé publique*, certains centres de santé et de services sociaux, la Ville de Montréal et le *Ministère des Affaires municipales, des Régions et l'Occupation du territoire* (MAMROT) (ASSSM, 2014).

Nous trouvons également importante la dimension politique dans la définition et la représentation du milieu comme « l'espace construit et défini par le geste politique, et sur lequel une politique vient précisément s'inscrire » (Ménard, 1997 : 49).

En ce sens, le milieu défavorisé est une construction ou encore un « espace construit et défini par le geste politique, et sur lequel une politique vient précisément s'inscrire » (Ménard, 1997 : 49). Pour plus de clarté, le milieu défavorisé prend naissance par le besoin d'intervention et par conséquent est une « création du système scolaire, du réseau de la santé et des services sociaux, etc. » (Kanouté, 2003 : 9-10). Ainsi, il importe de souligner que la défavorisation est une construction conceptuelle facilitant l'intervention de l'État (Hohl, 1985) et que sa mesure revêt une dimension politique en soi.

L'IMDS, le SFR, l'IMSE et l'IGD sont tous différents entre eux, soit parce qu'ils ne mobilisent pas les mêmes sources de données, qu'ils ne couvrent pas les mêmes délimitations géographiques ou encore qu'ils privilégient des méthodologies de calculs différentes. L'ensemble de ces indices porte sur l'unité du milieu de résidence de l'élève, au moyen du code postal de celui-ci et non pas directement de données provenant de la famille de l'enfant.

Le SFR ne convient pas à l'analyse de la défavorisation, car il n'englobe qu'un seul indicateur matériel, soit la proportion de famille sous le seuil de la pauvreté, ce qui sous-estime la défavorisation, notamment en régions éloignées des grands centres et explique très peu les déterminants de la réussite scolaire. Ainsi, un tel indicateur pourrait, de façon erronée, suggérer de ne pas subventionner une école accueillant une population défavorisée et dans le besoin, ce qui fut d'ailleurs dénoncé par différents acteurs régionaux (MEES, 2003). Pour sa part l'IMSE considère deux indicateurs, soit la proportion de famille avec enfants dont la mère n'a pas de diplômes et la proportion de parents avec enfants sans emplois. Enfin, l'IGD opte pour une méthodologie plus adaptée à la réalité des grandes villes, où l'offre éducative est plus grande et la mixité sociale plus hétérogène.

Par contre, aucun de ces indices ne permet d'avancer qu'une école accueille des élèves en situation défavorisées, ces derniers ne permettent que d'affirmer que l'école est composée d'élèves provenant de milieux défavorisés sans être nécessairement en situation défavorisée, ce qui nous semble problématique. En effet, comme ces indices, de type écologique, sont d'abord composés par aire de diffusion des élèves fréquentant l'école et ensuite ramenés par école, les conclusions doivent donc tenir compte que le niveau de défavorisation des écoles est influencé par l'environnement social de l'aire de diffusion de l'élève et non pas les caractéristiques de la famille des élèves. Pour ce qui est des variables mobilisées, le SFR et la variable du revenu

familial présente dans le calcul de l'IGD peuvent s'apparenter, bien que les sources des données ne soient pas les mêmes et qu'elles ne visent pas les mêmes années. Pour l'IMSE et l'IGD, ils se recoupent à certains égards, notamment les variables de la scolarité de la mère et de l'activité des parents, bien que la monoparentalité féminine ne soit pas prise en compte par l'indice du MEES et que l'année de recensement utilisée ne soit pas les mêmes (ASSSM, 2014 : 8).

1.4.2. Calcul des indices

La méthodologie de construction des indices est relativement simple. Cela consiste à attribuer, à l'aide du code postal de chaque élève, un indice de défavorisation correspondant aux données du milieu de résidence de celui-ci. Ainsi une moyenne peut être calculée pour chaque école en additionnant les indices et en divisant par le nombre d'élèves inscrits à l'école. Comme les indices ne sont mis à jour qu'aux cinq ans, avec les recensements, les données sont moins fiables plus l'on s'éloigne de la période de recensement, puisque les codes postaux des élèves ne sont pas mis à jour. Les écoles sont catégorisées en suivant leurs indices, puis en fonction de leurs rangs déciles, allant de l'école la plus défavorisée à la moins défavorisée, ce qui permet d'élaborer le classement des écoles servant à l'élaboration de politiques.

Pour sa part, l'IMSE a été élaboré en fonction d'une étude réalisée en 1996 portant sur les facteurs socioéconomiques qui influencent la réussite scolaire. L'opération visait à compléter l'indice SFR et a permis de découvrir qu'outre le revenu familial, la scolarité de la mère et l'activité des parents avaient une influence considérable et même que l'influence du revenu tendait à s'amoinrir en incluant les deux dimensions sociales de l'IMSE. En somme, l'IMSE est constitué aux deux tiers de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme et d'un tiers de la proportion de ménages dont les parents étaient sans emploi (MEES, 2003). Les chercheurs ont ensuite effectué une régression linéaire de ces trois facteurs

déterminants de la réussite scolaire et ont découvert que le revenu familial, soit ce qui correspond au SFR ne contribue en effet que très peu à l'explication de la réussite scolaire (MEES, 2003 : 4). Comme les deux indices n'estiment pas la défavorisation de la même façon, les divers programmes mis en place par le MEES ne mobilisent pas tous les mêmes indices. Par exemple, pour considérer une école comme étant défavorisée, la *Planification des services de garde* mobilise pour sa part que les rangs déciles 8, 9 et 10 du SFR, tandis que le *Programme de luttes à la pauvreté* et la *Planification du rapport maître-élèves* n'utilisent que les rangs déciles 9 et 10 du SFR et de l'IMSE, alors que le *Programme Agir autrement*, l'*encadrement des élèves et soutien aux parents et enseignants* et l'*ajustement pour l'allocation de base* mise plutôt seulement sur les déciles 8, 9 et 10 pour les deux premiers et les déciles 9 et 10 de l'IMSE pour le dernier (ASSSM, 2014 : 7).

Le CGTSIM conceptualise la défavorisation en fonction d'un contexte social, donc en relation avec un milieu, que l'on catégorise comme étant défavorisé en rapport à d'autres milieux. Ainsi, le territoire de l'île de Montréal est divisé en fonction des aires de diffusion (AD), ce qui permet ensuite de produire un indice de la défavorisation à partir des codes postaux des élèves inscrits dans les écoles. De plus, tout comme les indices du ministère et celui de Pampalon, il s'agit d'indices contextuels propres à un milieu de résidence et non pas d'approche individuelle.

Le territoire qu'elle circonscrit est subdivisé en 3 374 aires de diffusion, regroupées en 481 zones homogènes. Ces zones couvrent l'ensemble du territoire de l'île de Montréal ainsi que la MRC Vaudreuil-Soulanges. Chacune des 481 zones a un indice global de défavorisation qui lui est propre. L'indice est calculé à partir de données sur les familles ayant des enfants âgés de moins de 18 ans. (...) La méthode de classification utilisée répond à la recherche d'équité parce qu'elle accorde une plus grande importance à la concentration de la défavorisation et à ses effets de milieu qui se manifestent tant au niveau résidentiel que scolaire. (CGTSIM, 2018 : 11)

L'indice détermine donc, pour chaque zone, un indice synthétique IGD, soit relevant du milieu socioéconomique des familles avec enfants de moins de 18 ans résidant dans la zone en question. Ainsi, la classification des écoles du CGTSIM permet aux commissions scolaires de l'île de Montréal de cibler les concentrations d'élèves issus de milieux défavorisés dans leurs établissements. Toutefois, il ne permet pas d'affirmer que ces élèves proviennent de familles défavorisées, mais bien d'un milieu défavorisé, puisque les données ne proviennent pas des familles, mais bien de l'aire de dénombrement dans lequel ces familles résident, cette nuance est importante.

Selon que le milieu social est homogène ou non, composé en majorité de pauvres ou de riches, sa dynamique n'est plus la même. Il en va de même de la dynamique d'une école composée en majorité d'élèves de milieux défavorisés. Une telle majorité constitue une masse critique qui rend la tâche de l'enseignant plus complexe et la réussite de ses élèves plus problématique. (CGTSIM, 2018 : 11).

Depuis 2013, la méthodologie utilisée afin de produire l'IGD a complètement changé, tant en ce qui a trait aux choix des variables mobilisées que de la provenance des données mise à contribution. Ceci s'explique par les changements apportés au recensement canadien de 2011, qui a amené le CGTSIM à utiliser les données de la *Régie des rentes* pour ce qui est du revenu familial. Ainsi, il n'est pas possible d'effectuer des comparaisons des données produites avant et après 2013 (CGTSIM, 2013 ; 76). Le calcul de l'IGD synthétise un ensemble de quatre variables, soit le faible revenu familial (50 %), la scolarité de la mère (16,7 %), la monoparentalité féminine (16,7 %) et l'activité des parents (16,7 %). Mises ensemble, les variables de l'indice permettent de déterminer six niveaux de concentration de défavorisation, ce qui permet de cartographier les zones de défavorisation sur le territoire montréalais.

Ce calcul, représentant l'indice global de défavorisation (IGD), se base sur des caractéristiques liées à la pauvreté économique (sous le seuil de faible revenu) et sociale (monoparentalité de la mère, sous-scolarisation de la mère et chômage du père) (Leroux, Théorêt et Garon, 2008 : 8).

En ce sens, tout comme l'indice de Pampalon, l'IGD est multifactoriel, soit composé d'une dimension économique et d'une dimension sociale, ce qui permet de parler de « milieu socioéconomiquement défavorisé » ou d'une approche par milieu social. (Kanouté, 2003: 9).

2. Cadre d'analyse

Le cadre d'analyse présentée dans ce mémoire articule les théories bourdieusiennes de la reproduction sociale, notamment celles développées par Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* (1964), puis dans *La Reproduction* (1970), de même que *La Distinction* de Bourdieu (1979) afin de rendre compte du rôle de la composition culturelle et économique des écoles secondaires fréquentées à 15 ans sur la faible diplomation à 25 ans et de répondre aux hypothèses de recherche formulées dans l'article de ce mémoire.

2.1. La reproduction sociale

Dans *Les Héritiers* (1964), Bourdieu et Passeron segmentent la société en groupes qui se distinguent par leur relation à la culture. Ainsi, les plus favorisés seraient à même de mieux tirer profit de l'institution scolaire. Détenant la « culture scolaire », l'école serait plus facile pour ceux-ci. Ainsi, l'habitus hérité de la famille de classe favorisée permettrait de mieux profiter de l'éducation, tandis que les plus défavorisés subiraient de la « violence symbolique » à l'école, qui serait moins adaptée pour eux. En fonction du niveau de capital culturel et économique que détient la famille, donc de l'origine sociale de la famille, l'école serait donc vécue différemment, ce qui serait profitable aux plus favorisés. Ainsi, la catégorie d'élèves privilégiés aurait accès aux meilleures écoles du fait de leur haut niveau de capital culturel hérité.

Le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et enfin à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à

part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir des propriétés tout à fait originales. (Bourdieu, 1979: 3)

De telle sorte que l'école et les systèmes éducatifs sont désignés par Bourdieu et Passeron comme des acteurs de la reproduction sociale et de la perpétuation des inégalités sociales (Bourdieu, Passeron, 1964 et 1970). En héritant de privilèges de leur famille, une catégorie d'élèves bénéficierait d'un cheminement scolaire facilité, ce qui leur permet de faire fructifier leurs avantages sociaux. De plus les auteurs affirment que l'institution sociale qu'est l'école permet de légitimer cette inégalité d'accès à l'éducation par l'octroi des diplômes. Selon Bourdieu et Passeron, ce privilège culturel des enfants de l'élite les rend ainsi plus compatibles avec l'école et favoriserait leur transition scolaire. À l'inverse, l'école serait davantage subie par les populations défavorisées, qui auraient non seulement accès à moins de ressources, mais qui seraient à la base moins socialement préparée au fonctionnement de la structure scolaire et des normes qui y sont associées. En d'autres mots, les classes moyennes et défavorisées doivent apprendre l'école alors que les classes les plus favorisées sont en somme à la base prédisposées à l'école, d'où l'avantage et les inégalités qui en découlent.

Dans *La Reproduction* (1970), Bourdieu et Passeron ajoutent que les familles aisées occupent une position avantageuse dans la hiérarchie sociale et ce grâce aux différentes formes de capitaux qu'ils détiennent, tels que le capital économique, culturel et social.

« le volume du capital économique hérité contribue à déterminer la trajectoire des héritiers (...) : on n'entre pas dans la vie de la même façon (au même niveau hiérarchique, avec les mêmes possibilités professionnelles, les mêmes chances de carrière ou même tout simplement les mêmes revenus) si l'on bénéficie d'aides significatives au moment opportun ou que l'on hérite d'une petite fortune en comparaison avec ceux qui ne peuvent compter que sur leurs seules «aptitudes» pour «s'en sortir».» (Bourdieu et Passeron, 1970: 94-95).

L'école fournit alors les chances d'actualiser l'héritage culturel et/ou économique par son transfert en capital scolaire, qui octroie ensuite un statut social en conséquence. D'une part l'école constitue une logique facilitatrice aux transferts de capitaux et à la reproduction des classes sociales, constituant une violence structurelle pour les plus défavorisés et un pouvoir symbolique pour les plus favorisés. D'autre part, l'école permet l'intériorisation des positions sociales et rend légitime la domination des classes sociales et le transfert de capitaux permettant la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). Selon Bourdieu et Passeron, le diplôme vient ainsi ouvrir la porte à des types de professions et légitimer l'accès limité aux positions dominantes. Ces dernières ne sont plus directement transmises par les familles, mais par l'obtention d'un diplôme prestigieux socialement, qui est obtenu plus facilement par les mieux nantis. Le rôle de la famille demeure cependant présent dans la transmission du capital culturel et dans le choix de l'orientation scolaire. Pour Bourdieu et Passeron, l'individu n'est pas seulement déterminé par le capital économique, mais bien davantage par le niveau de capital culturel accumulé. Le capital culturel serait donc « incorporé » dès le jeune âge par le biais du processus de socialisation familiale, puis renforcé par le biais du processus de socialisation scolaire.

Selon Bourdieu et Passeron (1964), il s'agirait surtout d'un problème de distance à l'école, portant plus sur la nature du capital culturel que sur sa quantité. Les enfants de milieu populaire n'auraient pas moins de capital culturel, mais un capital culturel différent de celui qui est valorisé par l'école. (Murat, 2009: 104).

Ce capital culturel façonnerait la manière d'être d'un individu et serait responsable de l'habitus de classe qui lui serait transmis depuis l'enfance et qui organiserait la vie des individus dans la société.

Dans *La Distinction* (1979), Bourdieu définit la distinction sociale par la rareté de la distribution. Ainsi les écoles sélectives obtiennent leurs pouvoirs de distinction du fait que la ressource ou le

privilège de fréquenter les meilleurs établissements est « inégalement distribué » (Bourdieu, 1980: 10) : « Le profit de distinction est le profit que procure la différence, l'écart, qui sépare du commun » (Bourdieu, 1980: 10). Selon Bourdieu, les pratiques culturelles doivent être comprises comme des stratégies de distanciation du populaire et du commun, mais qui « peuvent être distinctives, distinguées, sans même chercher à l'être » (Bourdieu, 1980: 10). De telle sorte que les héritiers et leurs familles peuvent assurer la reproduction sociale en misant sur des écoles leur permettant de se distinguer, puisqu'ils ne sont pas nombreux à disposer du capital économique nécessaire pour payer les frais d'inscription et à posséder les aptitudes nécessaires, soit le capital culturel, afin de passer les tests d'admission. Par conséquent, le diplôme des meilleures écoles constitue un facteur de différenciation au-delà des réelles compétences qu'il vient endosser.

On peut ainsi admettre que sont compétents techniquement ceux qui sont socialement désignés comme compétents et qu'il suffit de désigner quelqu'un comme compétent pour lui imposer une propension à acquérir la compétence technique qui fonde en retour sa compétence sociale. Cette hypothèse vaut aussi pour rendre compte des effets du capital scolaire. (Bourdieu, 1980: 241).

Le titre scolaire ou le fait d'être désigné comme scolairement compétent semble plus important que les compétences scolaires en soi, «et les titres scolaires, surtout bien sûr les plus prestigieux, agissent selon la même logique : ils assignent leurs titulaires à des classes qui les somment d'avoir de la « classe » (Bourdieu, 1980: 241-242).

2.2. La stratification scolaire

La stratification des établissements secondaires publics et privés contribue à renforcer les inégalités d'accès à l'université, par un accès limité aux établissements considérés comme étant prestigieux, conférant un avantage aux élèves qui les fréquentent (Kamanzi et Maroy, 2017 : 63).

Il est donc pertinent d'étudier l'effet de cette stratification scolaire en analysant l'effet du privé sur les trajectoires scolaires, ce qui demeure à ce jour très peu exploré par les études québécoises et canadiennes.

Jusqu'ici, la plupart des études québécoises ont insisté sur des différences liées aux caractéristiques individuelles et sociales des jeunes, mais rares sont celles qui ont exploré et « thématiqué » de façon approfondie comment la stratification des établissements scolaires et la hiérarchisation accrue des curriculums suivis contribuent à remodeler et recomposer les mécanismes de reproduction sociale, opérant à travers l'institution scolaire et l'accès à l'université en particulier.» (Kamanzi et Maroy, 2017: 62).

D'une part, la problématique est fondée puisqu'il est démontré que les conditions de scolarisation sont de plus en plus ségréguées socialement et que les populations étudiantes sont de plus en plus homogènes, concentrant ainsi la majorité des élèves des populations étudiantes les plus défavorisées dans les écoles publiques les plus défavorisées et entraînant des conditions d'apprentissage inégales. D'autre part, il apparaît que le type d'établissement fréquenté au secondaire permettrait de modeler les aspirations d'études et d'influencer une trajectoire scolaire en fonction de l'enseignement reçu et que cela aurait pour effet de venir confirmer l'écart de capital culturel que les élèves détiennent à la base, puisque ceux-ci sont regroupés dans des environnements homogènes au sein de l'établissement scolaire. Selon le *Conseil Supérieur de l'Éducation* (CSÉ), les conditions d'apprentissage ne sont pas les mêmes pour tous les élèves et le traitement des classes sociales n'est donc pas égalitaire.

Les préoccupations pour l'égalité de traitement partent du constat que, pour concrétiser l'égalité des chances, il ne suffit pas d'ouvrir l'école à tous les enfants. Il faut aussi s'assurer que les conditions d'apprentissage sont de qualité équivalente pour tous, même si au départ et à l'arrivée, des inégalités individuelles de capacités ou de compétences existent et subsistent. Autrement dit, quels que soient le

potentiel des élèves et leurs projets d'avenir, l'égalité de traitement signifie offrir à tous les élèves une expérience scolaire de qualité, dans tous les contextes. (CSÉ, 2016: 36)

Ainsi, les conditions de scolarisation inégales ont pour effet de décourager les plus défavorisés de concevoir un projet éducatif et d'aspirer à des études postsecondaires, voir même de terminer des études secondaires. En plus de doubler l'avantage que détenaient déjà les plus favorisés. En permettant aux élèves d'être regroupés dans des classes socioéconomiquement homogènes, le système d'éducation permet d'accroître la reproduction inégalitaire des classes sociales par l'éducation plutôt que d'augmenter l'égalité des chances. Selon le CSÉ, c'est en milieu défavorisé que la proportion de décrocheurs passe du simple au double et par conséquent, qu'il importe de valoriser l'éducation et d'intervenir davantage afin de réduire les inégalités existantes qui se creusent par le biais de la ségrégation scolaire.

Si la recherche internationale démontre que les écoles ne s'équivalent pas et que le système éducatif québécois se caractérise pour sa part par sa triple stratification, il est donc pertinent d'étudier la distinction des écoles secondaires québécoises au moyen de la composition sociale et culturelle des parents des enfants qui les fréquentent, ce qui demeure à ce jour très peu exploité au Québec. Nous étudierons deux niveaux d'analyse, soit les caractéristiques sociodémographiques des populations qui composent l'établissement, ce qui permettra de mesurer l'effet de pairs. De plus, nous étudierons les caractéristiques économiques et culturelles individuelles de l'élève afin d'observer la relation entre ces deux niveaux sur la faible diplomation à 25 ans. Pour cette analyse, l'analyse multiniveau n'a pas pu être effectué, car il ne restait pas suffisamment d'élèves par école au dernier cycle (cycle 6). Toutefois, la régression logistique permet d'analyser séparément et conjointement les caractéristiques individuelles des élèves et les caractéristiques de l'établissement.

Nous mobilisons les données de l'Enquête sur les Jeunes en Transition (EJET). Cette enquête longitudinale permet non seulement de caractériser les établissements secondaires fréquentés à 15 ans selon les revenus, les diplômes et les professions des parents, mais aussi de regarder l'effet de cette composition sur le plus haut diplôme atteint à 25 ans. L'originalité de la recherche est double, car elle s'intéresse non seulement à la défavorisation de l'école, soit à la composition sociale des écoles, mais elle tient aussi compte des dimensions individuelles de l'élève, en l'occurrence le genre, l'origine, mais aussi le niveau de scolarité, de revenus et autres de ses parents.

3. Article

LE DOUBLE EFFET DU CAPITAL CULTUREL

LE RÔLE COMBINÉ DE L'ORIGINE SOCIALE ET DE LA COMPOSITION SOCIALE DES ÉCOLES
SECONDAIRES FRÉQUENTÉES À 15 ANS SUR LA FAIBLE DIPLOMATION À 25 ANS.

Bien que les systèmes d'éducation, notamment celui du Québec, visent à offrir l'égalité des chances, il demeure que certaines écoles offrent des programmes spéciaux et enrichis qui ne seraient pas offerts à tous, ce qui se traduirait par une inégalité des chances (Duclos, 2014).

Non seulement le système scolaire québécois ne contribue plus à réduire les inégalités sociales, mais il les reproduit en adoptant une approche managériale issue du secteur privé qui favorise principalement, et plus que jamais, les classes dominantes. (Duclos, 2014: 1)

Les travaux sur les inégalités scolaires identifient le capital culturel et le capital économique détenus par les familles ainsi que le type d'établissements fréquentés comme les déterminants les plus importants de la réussite scolaire. Cependant, à notre connaissance et jusqu'à ce jour, aucune recherche n'a porté sur la relation entre la composition sociale des établissements et l'absence de diplomation à 25 ans au Canada. En effet, si plusieurs travaux portent sur la persévérance et son pendant, le décrochage scolaire, ainsi que sur la réussite scolaire, très peu ont porté sur l'échec scolaire au Canada de façon longitudinale, donc sur l'origine sociale et le type d'école que fréquentent ceux qui n'obtiennent pas de diplômes d'études secondaires à 25 ans. S'inspirant de la théorie bourdieusienne de la reproduction des classes sociales, cet article porte sur l'effet de l'origine sociale et de la composition sociale et économique des établissements secondaires sur la faible diplomation d'études secondaires à 25 ans au Canada. L'analyse

proposée permet d'étudier l'effet de la segmentation scolaire et des indicateurs individuels de défavorisation matérielle et sociale sur la faible diplomation scolaire.

L'article est composé de deux sections. La première s'intéresse aux travaux portant sur la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire. La seconde section de l'article présentera les résultats des variables déterminantes dans l'absence de diplomation. Afin d'expliquer les résultats, nous reprendrons le cadre d'analyse de la reproduction sociale inspiré par les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron.

3.1. Relation entre l'origine sociale et la scolarité

Dans *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron définissent l'école comme un lieu de reproduction sociale, où l'expérience scolaire serait alors facilitée par des prédispositions à la culture dont sont inégalement pourvues les différentes classes sociales. Si les héritiers de Bourdieu et Passeron sont favorisés par les formes de capitaux dont disposent leurs familles, la reproduction est par la suite favorisée par l'école, qui est vécue et perçue différemment en fonction des classes sociales. Ainsi, en dépit d'un mouvement de démocratisation quantitative liée au fait qu'un plus grand nombre accèdent aux études supérieures, il ne s'est pas opéré de démocratisation qualitative, car les chances de réussite demeurent grandement déterminées par l'origine sociale, et ce tant au Québec (Kamanzi et Doray, 2015; Kamanzi et Maroy, 2017) que dans l'ensemble des pays de l'OCDE (Duru-Bellat, 2003). En France, alors que l'enseignement supérieur de masse semblait vouloir démocratiser l'éducation par un accès favorisé, il apparaît que les inégalités se seraient déplacées qualitativement, et ce à tous les niveaux scolaires (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). En Belgique francophone, les aspirations pour des études universitaires se différencieraient aussi selon le niveau de scolarité des parents où l'«on assiste à une influence

considérable de la famille et de son capital culturel» (van Campenhoudt et Maroy, 2010: 26). Au Québec, comme dans les autres provinces canadiennes, le niveau de scolarité et les revenus des parents demeurent les facteurs les plus déterminants de la réussite scolaire (Groleau et al., 2010; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012).

3.1.1. Le rôle de la famille

La famille est souvent identifiée comme déterminante de la réussite scolaire, notamment par son rôle de courroie de transmission du patrimoine culturel et économique permettant de transposer ainsi le pouvoir des classes sociales des parents vers les enfants (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1979 ; Bourdieu, 1980 ; Bourdieu, 1994). Deux formes de capitaux sont privilégiées dans l'explication de cette transmission : le capital culturel qui est essentiellement associé au plus haut niveau de scolarité complété par un des parents ; et le capital économique qui fait plus souvent référence au revenu familial brut (Groleau et al., 2010 ; Kamanzi et al., 2010 ; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012 ; Kamanzi et al., 2014 ; Avignon, 2014)

Pour étudier le lien entre l'accès aux études postsecondaires et la provenance socioéconomique, deux caractéristiques de la famille ont été prises en compte : le revenu annuel combiné des deux parents et le niveau d'études du parent le plus scolarisé. (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012: 5)

Comme le capital économique et le capital culturel sont corrélés, il arrive parfois que les deux variables soient regroupées afin de former un indicateur de défavorisation ou de statut socioéconomique.

Pour ce qui est du capital économique, il apparaît que celui-ci aurait un impact davantage sur l'accès à l'université, que sur l'accès au Cégep (Drolet, 2005 ; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012

; Kamanzi et Doray, 2015). Ce dernier résultat ne serait d'ailleurs pas particulier au Canada comme une étude comparative récente menée au Canada, en France et en Suisse l'atteste (Kamanzi et al., 2014). Afin d'appuyer cette transmission de capital économique, certains auteurs avancent qu'à partir d'un seuil de revenu, les parents seraient plus à même de contribuer financièrement aux études de leurs enfants, et ce dans une proportion significativement plus importante, ce qui faciliterait l'accès aux études supérieures à ces derniers (Dandurand, 1991 ; Frenette, 2007 ; Kamanzi et Doray, 2015.).

La démocratisation du système scolaire québécois amorcée à l'aube de la Révolution tranquille a certes, ouvert largement les portes des cégeps et des universités aux jeunes issus des milieux socioéconomiques défavorisés, qui y sont entrés en grand nombre – il faut le souligner - mais ces derniers demeurent sous-représentés à l'université. (...) Nos résultats confirment que le revenu des parents reste encore aujourd'hui un facteur déterminant de l'accès aux études universitaires, appuyant l'hypothèse que nombre de familles à revenu modeste ont encore de la difficulté à supporter les coûts financiers des études universitaires pour leurs enfants. Bien des recherches au Canada, comme celle de Coelli (2009), abondent dans le sens de notre propos. Nos résultats révèlent en outre le poids du capital scolaire des parents, d'une part, sur l'accès aux études postsecondaires en général, et d'autre part, sur le choix entre les études collégiales et universitaires. Au total la provenance socioéconomique demeure déterminante pour la poursuite des études universitaires. (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012 : 9-10).

Ainsi, l'appui économique disponible dans la famille aurait une incidence importante sur la poursuite d'études supérieures. De ce fait, il a été démontré que les frais de scolarité avaient un impact sur les inscriptions, et ce spécialement pour les élèves dont les parents étaient dans les catégories de revenus les plus faibles (Drolet, 2005; Frenette, 2005; Coelli, 2009).

Cependant, si l'influence du capital économique des parents apparaît comme une variable ayant un impact significatif sur la poursuite d'études postsecondaires, il n'en demeure pas moins que le

capital culturel semble primer sur le capital économique et que son influence est plus grande sur l'égalité des chances en éducation (Kamanzi et Doray, 2015 : 54). En effet, des études ont démontré que la scolarité des parents permettait presque entièrement de modérer la variable du revenu des parents comme variables explicatives de l'accès aux études supérieures, celle-ci ne conservant qu'un petit effet explicatif (Finnie et Mueller, 2008). Ceci peut s'expliquer par la corrélation entre la scolarité des parents et le revenu familial, le dernier étant souvent déterminé par la première. Toutefois, si l'effet des diplômes des parents demeure ambigu sur l'accès au collégial, l'impact semble être sans équivoque pour l'accès à l'université : « les enfants de parents titulaires d'un diplôme universitaire ont plus de chances de poursuivre des études universitaires que les enfants de parents ayant atteint un autre niveau de scolarité. » (Drolet, 2005 : 17). En plus d'être plus nombreux à entreprendre des études universitaires, les élèves ayant au moins un parent ayant fréquenté l'université auraient tendance à avoir des cheminements scolaires plus directs et emprunteraient davantage la voie traditionnelle pour accéder aux études supérieures, ce qui a été démontré tant au Canada, qu'en France et en Suisse (Kamanzi et al., 2014 : 180). Ainsi, le fait d'avoir un parent ayant fréquenté l'université augmente les probabilités d'accès à l'université et de compléter sa formation dans les temps prescrits (Kamanzi et al., 2009; Kamanzi et al., 2010; Turcotte, 2011).

Cela étant dit, les inégalités sont loin d'avoir disparu. Aujourd'hui encore, les personnes qui sont nées dans des familles au sein desquelles les parents sont diplômés de l'université sont nettement plus susceptibles de poursuivre de telles études que les autres (Turcotte, 2011 : 45).

Outre le capital économique et le capital culturel détenu par la famille, le statut parental, à savoir si la famille est monoparentale ou constituée de parents multiples a aussi une incidence sur le rapport de chance de réussite à l'école et d'accès aux études supérieures (Drolet, 2005).

Les enfants appartenant à des familles monoparentales généralement font face à de nombreux désavantages et le nombre de ces familles continue d'augmenter. Dans ce contexte, le type de famille auquel le jeune appartient joue un rôle important dans la décision de celui-ci de poursuivre des études postsecondaires (Drolet, 2005 : 19).

Toutefois, comme cette variable est fortement corrélée avec le revenu disponible dans la famille, étant donné le revenu d'un seul parent dans le cas des familles monoparentales, elle devient souvent complètement modérée par le revenu parental lorsque cette dernière est impliquée dans l'analyse multidimensionnelle (Drolet, 2005).

Enfin, le fait d'avoir ou non des parents nés au Canada aurait aussi une influence sur le cheminement scolaire des élèves, mais il importe de nuancer ce constat. Le *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (2008) concluait que les élèves issus de l'immigration de première génération, soit nés à l'extérieur du Canada, étaient ceux qui éprouvaient le plus de difficulté au secondaire. À l'inverse, la même étude soulignait toutefois que les élèves issus de l'immigration de deuxième génération, soit nés au Canada, mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou encore d'une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, sont ceux qui réussissent le mieux (Provencher, 2008). Ces derniers tendent à moins redoubler et à moins décrocher, et ce non seulement par rapport aux immigrants de première génération, mais aussi par rapport aux autres (Provencher, 2008). Les immigrants de première génération seraient pour leur part ceux qui présentent le plus grand nombre de difficultés d'apprentissage : ceux-ci cumulent davantage des retards en bas âge et se retrouvent en proportion plus élevée dans les milieux défavorisés. Toutefois, toutes choses étant égales par ailleurs, les immigrants et fils d'immigrants demeurent en proportion plus importante que les Canadiens d'origine à l'université (Thiessen, 2009 ; Finnie et Mueller, 2010 ; Kamanzi et Murdoch, 2011).

Cependant, il faut faire attention avec l'effet de perspective qu'engendre le fait d'analyser les immigrants comme s'il s'agissait d'un groupe homogène, alors qu'il est composé de personnes d'origines très diverses et que ceux-ci ne partagent pas la même relation avec l'éducation. En effet, lorsque l'on analyse le cheminement scolaire de différents groupes ethniques, il est possible de constater que seuls les élèves des premières nations, des Caraïbes et d'Amérique latine sont sous représentés à l'université, alors qu'à l'opposé le groupe composé de personnes originaires d'Asie de l'Est et spécifiquement de Chine se distinguent parce qu'ils sont significativement surreprésentés (Abada et al., 2009 ; Thiessen, 2009 ; Kamanzi et Murdoch, 2011). Ce dernier point nous permet de souligner que l'accès à l'université varie en fonction des origines ethniques de la famille (Abada et al., 2009 ; Kamanzi et Murdoch, 2011). Par contre, les élèves d'origines d'Amérique latine et des Caraïbes seraient en revanche les plus persévérants. En effet, il apparaît qu'à l'âge de 24 ans, plus de 80 % d'entre eux obtiennent un diplôme universitaire (Kamanzi et Murdoch, 2011).

Les auteurs avancent comme pistes explicatives que les aspirations scolaires seraient plus élevées chez les immigrants que chez les Canadiens d'origine (Kamanzi, 2013) et cela serait particulièrement vrai chez certains groupes ethniques pour qui la culture de l'excellence et les ambitions élevées des parents se démarquent, ceux-ci exerçant un encadrement plus élevé sur leurs enfants et s'impliqueraient davantage. Ainsi, il est nécessaire de segmenter les groupes ethniques afin de mieux comprendre l'effet des aspirations familiales et des « configurations éducatives » sur les cheminements scolaires (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Darchinian et Magnan, 2014 ; Magnan et al., 2017).

3.1.2. *Le rôle du système d'éducation et de l'école*

Au Canada, la province d'appartenance est déterminante sur l'analyse de l'éducation, car les systèmes scolaires diffèrent d'une province à l'autre, étant de responsabilité provinciale. Il importe donc d'être prudent lorsque l'on compare les résultats des différents systèmes ensemble. À titre d'exemple, le système collégial au Québec, qui est un préalable à l'université et qui est unique au Canada, peut rendre difficile la comparaison de l'accès universitaire avec les autres provinces.

En 2001, les taux de participation aux études universitaires étaient les plus élevés dans les provinces de l'Atlantique. L'Ontario fait exception, les taux de participation dans cette province ayant augmenté de 1993 à 1997, puis baissés légèrement. Le Québec a affiché les taux de participation aux études universitaires les plus faibles, mais les taux de participation aux études collégiales les plus élevés, puisque le CÉGEP fait office à la fois d'école secondaire et de collège. Dans le cas des autres régions, la participation aux études collégiales est uniforme d'une région à l'autre et stable au cours de la décennie à l'étude. (Drolet, 2005: 20).

Par ailleurs, le type d'établissement scolaire constitue aussi un facteur d'influence sur les trajectoires scolaires et apparaît important dans l'analyse de l'échec et du succès scolaire, ceci est d'autant plus vrai dans une dynamique de quasi-marchandisation de l'éducation, où se manifeste une double, voire une triple stratification de l'offre scolaire. Le choix de l'école se retrouve d'ailleurs au centre des considérations des stratégies de reproduction sociale des familles (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bourdieu, 1994 ; van Zanten, 2009). La stratification scolaire a donc un impact sur les cheminements scolaires et la construction de barrières structurelles permettant aux élites de reproduire le *statu quo*, ceci a d'ailleurs été démontré internationalement aux États-Unis par les recherches sur les trajectoires élitistes (Attewell, 2001 ; Letendre, Gonzalez et Nomi, 2006), de même qu'en Belgique francophone avec des « logiques de

facilitation » élaborée par les établissements afin de favoriser la reproduction sociale par l'écramage des meilleurs élèves ensemble (Draelants, 2013).

La caractérisation des trois types de rapports à l'information à partir des variables décrivant les élèves permet principalement de constater que les élèves scolarisés dans des établissements classifiés comme mobilisés autour des questions d'orientation et de transition avec l'enseignement supérieur ont en moyenne des parents plus diplômés qu'ils ont moins redoublé au cours de leur scolarité et qu'ils sont plus nombreux à déclarer l'université comme choix d'avenir probable et moins nombreux à envisager de chercher directement du travail à la sortie des études secondaires. (Draelants, 2013 : 9)

La hiérarchisation entre les écoles aurait donc un impact sur l'orientation des cheminements scolaires, ne serait-ce que par la représentation même que les différents acteurs du système d'éducation en font. Draelants constate de ce fait un « effet statistiquement significatif des pratiques d'information des établissements scolaires sur les aspirations d'études universitaires » (Draelants, 2013 : 11).

Pour ce qui est du système d'éducation québécois, Kamanzi et Maroy ont démontré qu'il se caractérise et se distingue fortement du reste du Canada par la forte concurrence entre les établissements, notamment entre le réseau public et le réseau privé. La littérature sur le sujet démontre que le système scolaire québécois serait pour sa part caractérisé par une dynamique de « triple stratification scolaire » (Kamanzi et Maroy, 2017), qui aurait été rendue possible par les différentes réformes du système éducatif effectuées à partir des années 1960. « La stratification fait partie intégrante, voire structurante du système scolaire québécois de façon croissante dans les deux dernières décennies, en particulier dans les régions métropolitaines. » (Kamanzi et Maroy, 2017 : 66). En effet, il apparaît que la problématique de la compétition entre les écoles découle directement des pouvoirs de différenciation, accordés aux écoles du réseau privé en 1968 et à celles du public en 1997. Cette différenciation entre les écoles aurait permis l'avènement

d'un marché scolaire, ce qui a ensuite mis la table à un système à trois vitesses, reléguant les écoles moins favorisées aux bas de l'échelle et occasionnant des inégalités de chance.

À partir des données de l'*Enquête longitudinale sur les Jeunes en Transition* (EJET) de Statistique Canada, conjointement avec les données de l'enquête du *Programme internationales pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) de l'OCDE, Kamanzi et Maroy (2017), constatent que la structure du système scolaire québécois a un effet dans la production des inégalités sociales et sur la reproduction des classes sociales. En effet, les auteurs parviennent à conclure empiriquement que la stratification sociale des écoles, issues de la massification scolaire, serait favorable aux classes sociales favorisées. Ils arrivent à démontrer que l'accès universitaire des jeunes Québécois est significativement influencé par le type d'établissement fréquenté au secondaire, soit dans une proportion de 60% chez les élèves du privé, comparativement à 29% chez ceux du public. Pour leur part, en isolant les élèves du public n'ayant pas suivi de cursus enrichi, ces derniers ne vont à l'université que dans une proportion de 15% (Kamanzi et Maroy, 2017 : 72). « Il y a donc lieu de constater qu'il existe des inégalités entre les élèves du privé et ceux du public » (Kamanzi et Maroy, 2017 : 72).

L'accès à l'université est par ailleurs lié au niveau de scolarité des parents de ces élèves et à leurs aspirations à l'endroit de ces derniers, ce qui pourrait s'interpréter comme un effet d'héritage culturel (Bourdieu, 1966) (Kamanzi et Maroy, 2017 : 74).

3.1.3. *Le rôle du genre*

Enfin, parmi les facteurs déterminants de la réussite scolaire, le genre occupe une place centrale dans la recension des écrits. En effet, l'écart entre les filles et les garçons est désormais bien documenté, que ce soit au niveau des résultats scolaires, des taux de décrochage au secondaire ou encore de la proportion d'élèves qui accèdent aux études de premier cycle

(Avignon, 2012). Les données démontrent que les garçons éprouvent généralement plus de difficultés à l'école que les filles. Parlant de « scolarités sexuées » et d'aspirations scolaires genrées, Duru-Bellat avance que ces scolarisations genrées « s'inscrivent dans un contexte plus général de division du travail entre les sexes » (Duru-Bellat, 1994 : 130). À tous les niveaux, les filles performant mieux que les garçons, et ce à l'échelle mondiale. Baudelot et Establet évoquent même une « suprématie scolaire des filles » (Baudelot et Establet, 2001). Pour leur part, Bouchard et Saint-Amant (1993) évoquent la reproduction sexuée et sociale pour expliquer les stratégies scolaires adoptées selon le genre. Au Québec, le retard scolaire des garçons inquiète aussi tout spécialement, et ce dès le niveau primaire, s'accroissant par la suite au niveau secondaire (Gagnon, 1998 ; CSE, 1999). Parmi les raisons qui motivent les craintes évoquées, les garçons sont notamment plus nombreux que les filles à cumuler des retards scolaires et à décrocher de l'école pour aller sur le marché de travail (MELS, 2007).

Les filles ont un risque plus faible de décrocher de leur scolarité que les garçons. Cette différence s'explique en partie par des différences de performance scolaire. Mais elle exprime également un autre rapport à la scolarité, plus conforme à la norme attendue par l'institution. (Bernard et Michaut, 2014 : 9).

Si les filles sont plus nombreuses à décrocher un diplôme secondaire dans les temps prescrits, elles sont encore plus nombreuses à accéder aux études collégiales (Baudoux et Noircent, 1998 ; MELS, 2004). « Des différences entre les hommes et les femmes sont claires. Les femmes de 25 à 39 ans sont aujourd'hui plus susceptibles que les hommes du même groupe d'âge de détenir un diplôme universitaire » (Turcotte, 2011 : 45). La littérature fait largement consensus à l'effet que les filles ne vivent pas l'école de la même façon, que ce soit au niveau de la persévérance, de la réussite scolaire ou encore en ce qui concerne l'accès aux études supérieures. Ceci semble être encore plus véridique en milieu défavorisé, mais relativement stable dans les autres classes

sociales. En effet, la supériorité scolaire des filles s'est « révélée de façon continue dans toutes les classes sociales » (Bouchard et Saint-Amant, 1993). Enfin, il apparaît que les garçons tendraient davantage à choisir des formations techniques et collégiales que l'université (Corak et al., 2003).

3.2. Cadre d'analyse, hypothèses et méthodologie

L'éducation semble être devenue davantage la responsabilité des familles, l'État leur laissant de plus en plus de liberté, ce qui contribue à renforcer la stratification scolaire et la marchandisation des écoles. Il apparaît pertinent d'étudier le rôle de la composition culturelle et économique des écoles secondaires fréquentées à 15 ans sur l'absence de diplomation à 25 ans conjointement au rôle du capital culturel et économique détenu par les familles. En effet, la littérature démontre un impact significatif de l'origine sociale sur la réussite scolaire. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que l'origine sociale aura aussi une influence sur l'échec scolaire. Il sera donc question d'analyser l'effet conjoint de l'origine sociale et de la composition sociale des écoles sur l'absence de diplomation. La démarche tire son originalité puisqu'elle se concentre spécifiquement sur l'échec scolaire du secondaire à 25 ans.

Notre étude se distingue doublement, puisqu'elle tient compte à la fois des caractéristiques sociodémographiques de l'élève, et ce conjointement avec les caractéristiques de l'école et des multiples dimensions de la défavorisation. Ce qui nous permet de parler d'un double primat du capital culturel en éducation dans la mesure où le niveau d'éducation des parents et le pourcentage de parents sans diplômes dans l'école sont les deux facteurs explicatifs les plus importants de l'absence de diplomation du secondaire à 25 ans.

3.2.1. *Cadre d'analyse*

Le cadre d'analyse est inspiré par les travaux portant sur la reproduction sociale de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron. Ces derniers ont désigné l'école comme étant une structure sociale déterminante de la reproduction des inégalités sociales, se situant à la base de la hiérarchisation sociale. Dans *Les Héritiers* (1964), Bourdieu et Passeron établissent que la famille et surtout l'origine sociale de celle-ci a un rôle déterminant dans la transmission culturelle et la reproduction des classes sociales, établissant une relation entre « l'héritage linguistique et culturel dans la réussite scolaire ». Pour les auteurs, l'origine sociale et le capital culturel détenu par la famille prédisposeraient des catégories d'élèves, issus des classes sociales favorisées, à la réussite scolaire. Ces derniers bénéficieraient d'un avantage concurrentiel qu'ils hériteraient de la famille. Les élèves provenant de famille d'origine sociale favorisée disposeraient davantage de la « culture scolaire », nécessaire pour réussir à l'école. À l'opposé, les élèves provenant de milieux qui ne disposent pas d'un niveau élevé de capital culturel vivraient davantage un choc culturel à l'école, ces derniers vivraient selon les auteurs une réelle « acculturation » à l'école, qui serait davantage subie par ces derniers.

Bourdieu (1966) remarque que le niveau culturel de la famille est le déterminant principal de la trajectoire scolaire. L'appartenance sociale et la culture scolaire de la famille expliqueraient, pour Bourdieu, « l'intériorisation du destin objectivement assigné (et mesurable en termes de chances statistiques) à l'ensemble de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent. » (Bourdieu, 1966 : 330). En d'autres mots, les élèves provenant de famille avec un fort niveau de capital culturel réussiraient non seulement mieux à l'école, mais leurs parents choisiraient de meilleures écoles pour eux, puisque ceux-ci seraient eux-mêmes prédisposés à la culture scolaire, favorisant ainsi le cheminement scolaire de leurs enfants. Ainsi, l'école permettrait aux familles

de perpétuer les avantages découlant de la classe sociale en cautionnant ces inégalités de culture par le biais des résultats scolaires. De telle sorte que cela permettrait aux élèves qui détiennent le capital culturel d'avoir plus de facilité à l'école et de se retrouver ensemble dans les mêmes écoles.

Bourdieu et Passeron (1970) poursuivent sur la théorie de l'héritage culturel, en inscrivant l'école au cœur du processus de la reproduction des classes sociales. L'école vient pour ainsi dire confirmer la hiérarchisation des classes et des rôles sociaux. De telle sorte que l'établissement scolaire, par l'octroi de diplôme et de titres scolaires plus ou moins prestigieux, vient rendre légitime la « violence symbolique », qui est vécue par les élèves moins favorisés qui subissent davantage l'école. Ainsi, les diplômes viennent légitimer la reproduction du capital culturel familial, car ceux qui en « héritent » deviennent par le fait même ceux qui le « méritent ». Par le biais des diplômes, la structure scolaire permet la reproduction de la structure sociale, et ce par le transfert du capital culturel au sein de la famille. En fait, pour Bourdieu les stratégies de reproduction scolaire et la famille sont étroitement liées, elles assureraient ensemble l'unité de la famille, qui « est faite pour et par l'accumulation et la transmission » du patrimoine culturel et économique (Bourdieu, 1994 : 11).

À l'aide d'un cadre d'analyse bourdieusien, nous explorerons l'hypothèse supportant que par le choix d'une école et leurs stratégies éducatives, les parents s'investissent dans la trajectoire scolaire de leurs enfants (van Zanten, 2009 ; Van de Velde, 2015). Ainsi, les parents transmettent leur héritage culturel et économique à leurs enfants à la fois directement, dans le cadre de la socialisation familiale, mais aussi indirectement, par le choix des meilleures écoles, monnayant par le fait même « l'héritage contre le mérite » (Beaudelot et Establet, 2009).

3.2.2. *Hypothèse : le double effet du capital culturel*

Les caractéristiques sociales des familles semblent déterminantes du choix du type d'école et du destin scolaire des élèves, en fonction notamment des intérêts de la famille. Ainsi, le capital culturel détenu par la famille contribuerait non seulement à déterminer la réussite, mais interviendrait aussi au niveau de la composition sociale homogène des écoles. Cela nous porte à émettre l'hypothèse du double effet du capital culturel sur l'échec scolaire, puisque les élèves de famille détenant un fort niveau de capital culturel tendent à vouloir reproduire ce schème à l'aide de stratégies scolaires, soit par le choix d'une école privée et/ou d'un programme enrichi pour leurs enfants, ce qui dépouille les écoles à programmes réguliers des élèves à fort capital culturel. Plus précisément, nous désirons répondre à la question suivante : quelle est l'importance relative du double effet du capital culturel, soit le fait d'avoir des parents n'ayant aucun diplôme d'une part et d'autre part le fait de fréquenter une école composée d'enfants dont les parents sont en plus grande proportion sans diplôme, sur l'absence de diplomation à 25 ans au Canada ?

En d'autres mots, le fait de provenir d'une famille dont les parents ne détiennent aucun diplôme, mais aussi le fait de fréquenter une école dont la proportion de parents sans diplôme est élevée, augmenterait les chances de ne pas obtenir de diplôme. Nous faisons une double hypothèse de primat du capital culturel :

H1) Au niveau des caractéristiques individuelles de l'élève, c'est le fait d'avoir des parents pas ou peu diplômés qui a l'effet le plus important sur l'absence de diplomation à 25 ans. Avoir des parents qui ne détiennent aucun diplôme augmente davantage les probabilités de ne pas avoir de diplôme à 25 ans que le faible revenu des parents, le fait d'avoir des parents sans emploi, séparés, ou d'origine canadienne.

H2) Au niveau des caractéristiques de l'établissement, c'est le fait de fréquenter une école composée d'une proportion élevée d'élèves dont les parents sont sans diplôme qui a l'effet le plus important sur l'absence de diplomation à 25 ans. En d'autres mots, l'effet de fréquenter une école composée d'une proportion élevée de parents sans diplôme augmente les probabilités de ne pas avoir de diplôme à 25 ans davantage que le fait de fréquenter une école qui regroupe une proportion importante d'enfants issus de familles sous le seuil de faible revenu, de familles sans emploi, de familles monoparentales, ou de familles d'origine canadienne ou asiatique.

3.2.3. Méthodologie

Pour répondre à la question de recherche, l'Enquête longitudinale auprès des Jeunes en Transition (EJET), menée par Statistique Canada auprès de jeunes qui avaient 15 ans en 1999, a été utilisée. Cette enquête longitudinale permet de suivre des élèves sur dix ans et donc de connaître le plus haut diplôme obtenu à 25 ans, soit en 2010. Par conséquent, cette enquête permet à la fois d'identifier les élèves sans diplômes du secondaire à 25 ans, mais aussi de connaître le revenu et le niveau de scolarité de leurs parents quand ils avaient 15 ans ainsi que la composition sociale de l'école secondaire fréquentée. Le plan d'échantillonnage prescrit comportait un échantillonnage probabiliste en deux étapes, avec un échantillon stratifié d'écoles sélectionnées au premier stade et un échantillon systématique à probabilités égales d'élèves sélectionnés au deuxième stade. Dans l'ensemble, l'échantillon final des écoles canadiennes qui ont accepté de participer était de 1187 et l'échantillon final des élèves qui ont participé au PISA et à l'EJET au cycle 1 était de 29 330. Pour obtenir de meilleures estimations de la composition sociale des écoles, nous avons exclu toutes les écoles de moins de 10 élèves. Pour des raisons inhérentes aux postulats qu'exige la régression logistique, nous avons aussi éliminé les cas où la

réponse était manquante au niveau de la province, du diplôme d'un des parents, du revenu des parents, du pays de naissance du père ou de la mère, l'emploi et le statut conjugal des parents.

Pour ce qui est de l'échantillon au cycle 6, il était composé des 8 899 élèves restants dix ans plus tard et ayant accepté de poursuivre l'étude sur les jeunes en transition. Pour cette analyse, l'analyse multiniveau n'a pu être réalisée, car il ne restait pas suffisamment d'élèves par école au dernier cycle (cycle 6), toutefois nous avons pu considérer les niveaux des caractéristiques individuels et des caractéristiques de l'établissement séparément à l'aide de la régression logistique.

De nombreux chercheurs, dont Thrupp, Lauder et Robinson (2002) et Dumay et Dupriez (2008), ont attiré l'attention des chercheurs sur les problèmes méthodologiques impliqués dans l'estimation de l'effet de la composition de l'école par rapport à la probabilité d'obtention du diplôme. Ces études ont établi deux séries de recommandations méthodologiques. Premièrement, l'échantillon doit comprendre des écoles situées aux deux extrémités du spectre socio-économique et socioculturel et l'étude doit être longitudinale. Cet article est donc basé sur un tel échantillon de l'enquête longitudinale EJET. Deuxièmement, le modèle d'estimation doit intégrer un ensemble complet de prédicteurs individuels ainsi que de multiples mesures de la composition de l'école. Dans cette perspective, nous avons intégré une variété de mesures tant au niveau de l'élève individuellement, qu'agréé au niveau de l'établissement. Afin d'opérationnaliser la défavorisation sociale, nous mobilisons les mêmes indicateurs identifiés comme étant déterminants sur la réussite scolaire.

Au niveau individuel, nous avons construit les variables suivantes : le plus haut niveau de diplôme d'un des parents, le revenu du ménage, le statut d'emploi, le statut conjugal ainsi que le

pays d'origine des parents. Enfin, le genre de l'élève et la province de l'école ont aussi été inclus comme variable de contrôle qui pourrait être déterminante individuellement sur l'élève.

Pour analyser les effets au niveau des caractéristiques de l'établissement nous avons utilisé deux ensembles de variables. Nous avons d'abord construit une variable permettant de séparer les écoles privées, publics avec cours enrichis et publics avec cours réguliers, afin d'illustrer la stratification de l'école. Ensuite, afin d'analyser l'effet de la composition sociale de l'école, nous avons repris les variables de niveau individuels afin de construire des variables agrégées au niveau des établissements, soit reflétant les caractéristiques de la composition sociale de l'école. Nous avons construit les variables agrégées de la proportion de parents sans diplômes dans l'école, de ménage avec revenus inférieurs à 50 000\$ annuellement, de parents sans emploi, et de parents monoparentaux. Pour illustrer l'ethnicité, nous avons construit une variable basée sur la proportion de famille constituée d'un parent d'origine canadienne et d'origine asiatique dans l'école. Enfin, nous avons construit une variable permettant d'estimer l'impact de la proportion de garçons dans l'école.

3.2.4. Analyse des corrélations

L'analyse des corrélations nous permet de constater qu'il existe des corrélations significatives entre nos variables, bien qu'aucune variable ne soit fortement corrélée entre elles. Les résultats sont rassemblés dans le Tableau 2 présenté en annexe. Pour la corrélation, nous mentionnerons seulement la valeur du coefficient lorsque la relation est significative et nous l'interpréterons selon les balises de Cohen (1988). Ainsi, il est possible de constater que pour les variables de niveau individuel, il existe des relations que l'on peut qualifier de faibles à modérées entre les variables, notamment entre la monoparentalité et le fait qu'un des parents soit sans emploi dans la dernière année (0,27), de même qu'entre la monoparentalité et le fait que le

ménage soit sous le seuil des revenus de 50 000,00 \$ annuellement (0,34). Le fait que le ménage soit sous le seuil des revenus de 50 000,00 \$ est aussi associé au fait qu'un des parents soit sans emploi (0,25) et au fait qu'un des parents soit sans diplôme (0,22).

Pour ce qui est des variables de caractéristiques des établissements, il existe des corrélations de force moyenne entre les variables de la proportion de ménage sous le seuil des revenus de 50 000,00 \$ dans l'école et la proportion de parents sans emploi dans l'école (0,45) ainsi qu'entre la proportion de ménage sous le seuil des revenus de 50 000,00 \$ dans l'école et la proportion de parents avec un diplôme d'études secondaires ou moins dans l'école (0,43). Les autres relations significatives demeurent de faible intensité, soit la relation entre la proportion de monoparentalité dans l'école et la proportion de parents sans emploi dans l'école (0,29), de même que la proportion de ménage sous le seuil des revenus de 50 000,00 \$ avec la proportion de parents monoparentaux (0,21). Enfin, la proportion de parents détenant un diplôme d'études secondaires avec la fréquentation de l'école privée est négative (-0,23), ce qui signifie que la proportion de parents avec un diplôme d'études secondaires ou moins diminue au privé, ce qui est le cas aussi avec la proportion de ménage sous le seuil des revenus de 50 000,00 \$ (0,19).

3.2.5. Méthode d'analyse

Afin de décrire les déterminants de l'échec scolaire au secondaire, nous avons mesuré les chances de ne pas obtenir un diplôme secondaire à l'âge de 25 ans, selon les indicateurs de défavorisation que nous avons précédemment identifiés dans la revue de littérature. Nous avons considéré deux niveaux de variables explicatives, soit les caractéristiques de l'élève et celles qui caractérisent les établissements. La variable dépendante était le fait d'avoir ou non obtenu un diplôme secondaire à 25 ans. Afin d'effectuer les analyses, nous avons privilégié la régression logistique avec entrées hiérarchiques, ce qui a permis de mieux apprécier les facteurs individuels

et de contextes associés aux deux niveaux de variables. En effet, il est intéressant de voir si l'effet individuel demeure lorsque l'on intègre les variables de même niveau et enfin lorsque l'ensemble des variables indépendantes y sont jointes. Le premier modèle rassemble les variables qui correspondent aux caractéristiques individuelles des élèves. À ce niveau, nous avons inclus les variables fréquemment mobilisées dans l'analyse des inégalités et de la défavorisation sociales. La première caractérise le niveau de capital culturel, soit le niveau de scolarité des parents (Drolet, 2005; Finnie et Mueller 2008 ; Kamanzi et al., 2009 ; Kamanzi et al., 2010 ; Turcotte, 2014). Le revenu combiné du ménage a aussi été identifié par la littérature comme étant une variable importante (Dandurand, 1991 ; Drolet, 2005 ; Frenette, 2005 ; Frenette, 2007 ; Coelli, 2009 ; Kamanzi et Doray, 2015), de même que le statut d'emploi et conjugal des parents. Nous avons inclus le genre puisqu'il s'avère être une variable déterminante pour la réussite en éducation (Duru-Bellat, 1994 ; Gagnon, 1998 ; Baudoux et Noircent, 1998 ; CSE, 1999 ; Baudelot et Estabiet, 2001 ; MELS, 2004 ; MELS, 2007 ; Bernard et Michaut, 2014). Il en va de même pour ce qui est du pays d'origine des parents, qui serait pour sa part déterminant du cheminement scolaire (Provencher, 2008 ; Thiessen, 2009 ; Finnie et Mueller, 2010, Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Kamanzi, 2013 ; Darchinian, 2014 ; Magnan et al., 2017). Enfin, puisque les systèmes scolaires sont de juridiction provinciale et par conséquent qu'ils divergent d'une province à l'autre, nous avons inclus la province de scolarisation de l'élève.

Le second modèle rassemble les variables de composition sociale des écoles et du statut privé des établissements fréquentés au secondaire. Nous avons donc repris les variables de niveau individuel pour construire des variables proportionnelles au niveau de l'école, ce qui permet de mesurer l'effet des pairs et de la composition sociale de l'école.

Enfin, le troisième modèle, analyse l'influence combinée des deux niveaux de variables, ce qui permettra d'établir s'il existe un double effet des formes de capitaux sur l'échec scolaire à 25 ans et de déterminer les variables qui influencent les insuccès scolaires.

3.3. Résultats

L'analyse des déterminants de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans est présentée en annexe. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats bruts. Ensuite, nous présenterons le premier modèle, qui rassemble les variables qui caractérisent individuellement l'élève. Nous présenterons ensuite les résultats relatifs aux variables qui caractérisent l'établissement, rassemblant les indicateurs de la composition sociale des écoles. Enfin, nous présenterons le modèle d'analyse finale, qui rassemblent les deux niveaux d'analyse, soit individuel et de composition de sociale et qui permet de constater que certains indicateurs deviennent complètement non significatifs, une fois modérés par les autres.

3.3.1. *L'origine sociale de l'élève*

L'analyse des résultats regroupés dans le Tableau 4 présentés en annexe, indique que les probabilités de ne pas de diplômé à 25 ans ont une relation significative avec l'absence de diplomation des parents de l'élève. En effet, un élève avec des parents sans diplôme a pour sa part 37,7 fois plus de probabilités de ne pas obtenir de diplôme secondaire à 25 ans en comparaison avec ceux dont les parents sont diplômés du second cycle universitaire. La probabilité de ne pas avoir de diplôme est relativement linéaire avec le niveau d'étude des parents. En effet, les probabilités de ne pas avoir de diplôme à 25 ans sont de 14,5 fois plus élevées lorsque les parents ont obtenu un diplôme d'études secondaires, de 10,8 fois plus élevée lorsqu'un des parents a atteint le niveau collégial technique ou professionnel et de 3,5 fois

lorsqu'au moins un des deux parents détient un diplôme universitaire de premier cycle, toujours par rapport à ceux dont le plus haut niveau de scolarité d'un des deux parents est un diplôme des cycles supérieurs. Force est de constater que le primat du capital culturel est confirmé. Ainsi il est possible d'affirmer qu'au niveau des caractéristiques de l'élève, le plus grand déterminant de l'échec scolaire est sans conteste le niveau de scolarité des parents. Aussi, il est possible d'affirmer que plus les parents ont une faible scolarité, plus les enfants ont des probabilités de ne pas avoir de diplôme d'études secondaires à 25 ans, ce qui confirme la théorie de la reproduction sociale des inégalités par l'éducation.

Par ailleurs, lorsque l'on analyse les effets bruts des indicateurs de niveau individuel, le revenu des parents interviendrait au troisième rang. Ainsi, il apparaît qu'un élève a 2,2 fois moins de probabilités d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou plus à 25 ans lorsque ses parents ont un revenu annuel combiné de moins de 50 000,00 \$ et ce par rapport à ceux dont les parents cumulent un revenu annuel d'au moins 50 000,00 \$. Il est aussi intéressant de mentionner l'apport de l'indicateur du pays d'origine des parents, bien qu'infiniment moins important que le niveau de scolarité de ceux-ci. Il apparaît que le fait d'avoir un parent d'origine canadienne augmente les probabilités (2,6 fois) de ne pas décrocher de diplôme d'études secondaires à 25 ans en relation avec le fait de n'avoir aucun parent né au Canada ou en Asie. À l'opposé, avoir un parent né en Asie, en comparaison de ne pas en avoir, ni en Asie ni au Canada, augmenterait au contraire les probabilités de diplômer du secondaire à 25 ans. Le statut d'emploi des parents semble aussi interférer faiblement sur les probabilités de ne pas réussir à 25 ans (1,8 fois plus de probabilité de ne pas diplômer du secondaire à 25 ans pour ceux dont les parents n'avaient pas d'emploi au cours des 12 derniers mois). Enfin, pour ce qui est du statut conjugal des parents, il apparaît qu'il existe 1,5 fois plus de probabilités de ne pas diplômer du secondaire à 25 ans pour

ceux de famille monoparentale, en comparaison avec les élèves qui vivaient avec les deux parents.

Les deux variables de contrôle, le genre et la province ont aussi un effet significatif. Le genre de l'élève semble avoir un impact significatif sur l'échec scolaire à 25 ans. Il s'agit d'un effet brut de 2,6 fois plus de probabilités de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans pour les garçons par rapport aux filles. La province de l'école est aussi significative au Canada. Il est possible d'observer que les élèves en Ontario seraient plus susceptibles de décrocher un diplôme d'études secondaires à 25 ans que les élèves des autres provinces canadiennes, à l'opposé des élèves du Québec, qui tendent à avoir de plus grandes probabilités de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans (1,8 fois plus de probabilité) que ceux des autres provinces canadiennes.

Lorsque l'on prend en considération l'ensemble des variables de niveau individuel simultanément, les indicateurs de statut d'emploi et de statut conjugal des parents deviennent complètement modérés par la prise en considération des autres indicateurs et deviennent complètement non significatifs sur l'échec scolaire. Pour ce qui est de l'indicateur de la province de l'école, il demeure significatif à un seuil de 1%. En considérant l'ensemble des variables de niveau individuel, il y a donc 1,5 fois plus de probabilités de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans pour les élèves au Québec par rapport aux autres provinces canadiennes. Pour ce qui est de l'influence du capital économique, le revenu des parents demeure significatif : bien qu'il perde de la puissance statistique. Le fait de provenir d'une famille avec des parents qui combinent un revenu de moins de 50 000 \$ annuellement augmente les probabilités de ne pas diplômé à 25 ans de 1,6 fois en rapport avec les parents qui ont un revenu combiné supérieur à ce seuil. Pour compléter l'analyse, le fait d'avoir un parent né au Canada demeure significatif comme déterminant de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans, augmentant de 2 fois les probabilités de

ne pas avoir de diplôme à 25 ans, ce qui fait contraste avec le fait d'avoir un parent né en Asie, qui fait augmenter les probabilités de diplômé par rapport aux parents nés dans d'autres pays. Le genre demeure aussi significatif à un niveau de 1%, augmentant de 2,2 fois les probabilités de ne pas avoir de diplôme du secondaire à 25 ans chez les hommes.

En somme, le niveau de scolarité des parents demeure de loin l'indicateur le plus important au niveau individuel. En effet, les probabilités de ne pas obtenir de diplômes d'études secondaires à 25 ans demeurent très fortes, soit de 24,6 fois plus élevées lorsque les parents ne détiennent pas de DES, de 10,8 fois lorsque le plus haut niveau de scolarité d'un des parents est un DES, de 8 fois plus grande lorsque celui-ci est de niveau collégial ou professionnel et de 2,9 fois lorsqu'il est de niveau universitaire de premier cycle (bac et -), le tout étant calculé par rapport aux élèves dont au moins un des parents détiennent un diplôme universitaire de cycle supérieur. Ce résultat valide toujours l'hypothèse supportant que le capital culturel soit nettement l'indicateur le plus important pour prédire l'échec scolaire au secondaire à 25 ans. Pour ce qui est des autres variables, tels que le capital économique et autres indicateurs de niveau individuel, bien que significatif, ils demeurent plutôt marginaux en comparaison avec le niveau de scolarité des parents, qui domine clairement à ce chapitre.

3.3.2. La composition sociale des écoles

Pour ce qui est des variables qui concernaient la composition sociale des écoles, la proportion de parents sans diplôme secondaire dans l'école est de loin la variable la plus significative. Ce qui vient valider la seconde hypothèse, soutenant que la composition sociale des milieux scolaires est grandement déterminante de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans, mais que cela est surtout déterminé par le niveau de scolarité des parents, ce qui vient ajouter au primat du capital culturel dans la reproduction des classes sociales. En effet, l'indicateur de la

proportion de parents sans diplôme dans l'école est le premier indicateur en importance pour prédire l'échec scolaire à 25 ans. Si nous observons seulement le pourcentage de mères sans diplômes dans l'école, les probabilités de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans, sont de 74,3 fois plus élevées tandis qu'elles sont de 52,7 fois plus élevées lorsque nous observons seulement la proportion de pères sans diplôme. Toutefois, les probabilités de ne pas diplômé à 25 ans sont sans équivoque, soit de 302,3 fois plus forte lorsque l'on regroupe la proportion de mères et de pères sans diplômes du secondaire, ce qui justifie notre choix de conserver l'indicateur agrégé des deux parents pour l'analyse des modèles 2 et 3.

Individuellement, le pays de naissance des parents des élèves de l'établissement a un effet significatif sur l'échec scolaire. La proportion de parents canadiens dans l'école augmente de 12 fois les probabilités de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans, tandis que la proportion de parents asiatique dans l'école diminue les probabilités de ne pas avoir de diplôme à 25 ans par rapport aux parents provenant d'autres regroupements de pays. À l'état brut, la proportion de parents sans emploi dans l'école augmente de 11,4 fois la probabilité de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans. La proportion de parents sous le seuil de revenu de 50 000 \$ dans l'école augmente de 9,8 fois la probabilité de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans. Enfin, la proportion de parents monoparentaux dans l'école augmente de 5,6 fois la probabilité de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans.

Pour leurs parts, les élèves des écoles publiques régulières ont 4,5 fois plus de probabilités de ne pas diplômé du secondaire à 25 ans par rapport aux élèves des écoles privées, tandis qu'il n'y a pas de différence significative entre ceux des écoles publiques suivant des cours enrichis et ceux du privé, ces écoles étant dans une classe distincte du système régulier qui est relégué au bas de la stratification scolaire. Cela témoigne de l'influence de la sélectivité des élèves dans les écoles

publiques enrichies et privées, renforçant ainsi l'hypothèse supportant que la composition sociale des écoles soit déterminante de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans. Enfin, à l'état brut, les résultats démontrent que la proportion de garçons dans l'école augmente de 2,4 fois les probabilités de ne pas diplômer du secondaire à 25 ans.

Le niveau d'éducation des parents de l'école demeure la variable la plus importante mesurée dans le modèle 2. En effet, lorsque nous ajoutons les autres indicateurs de composition sociale, la proportion de parents sans diplômes dans l'école augmente de 52,4 fois les chances de ne pas avoir de diplôme à 25 ans : cela signifie que si une école A, a une proportion plus élevée de parents sans diplômes de 10 points qu'une école B, alors les chances relatives de ne pas diplômer dans l'école A sont de 5 fois plus élevées en moyenne.

Une fois les facteurs regroupés ensemble dans l'analyse, la proportion de parents sans emploi et de parents monoparentaux de l'école devient non significative, soit complètement modérée par les autres indicateurs de composition sociale. Pour sa part, le faible revenu des parents intervient sur les probabilités d'échec scolaire et explique que les probabilités de ne pas avoir de diplôme à 25 ans sont de 2,3 fois plus grandes pour ceux dont les parents ont un revenu combiné de moins de 50 000 \$. La proportion de garçons dans l'école augmente pour sa part de 2,5 fois les probabilités d'échec scolaire. Le pays de naissance demeure significatif lorsqu'analysé conjointement avec les indicateurs du second modèle. En effet, la proportion de parents canadiens dans l'école augmente de 3,1 fois les probabilités de ne pas diplômer du secondaire à 25 ans, tandis qu'à l'inverse, la proportion de parents asiatiques dans l'école diminue les probabilités de ne pas avoir de diplôme, et ce par rapport aux parents provenant d'autres regroupements de pays. Enfin, le statut de l'école, analysé conjointement avec les autres indicateurs, contribue à l'augmentation des chances de ne pas avoir de diplôme à 25 ans de 3,1

fois des élèves du public régulier par rapport à ceux du privé. Il n'y a pas de différence significative sur l'échec scolaire entre les élèves des écoles privées et publiques avec cours enrichis.

En somme, il apparaît que le capital culturel des parents d'enfants qui fréquentent une école serait la variable la plus importante lorsque l'on considère l'effet de composition sociale sur la réussite scolaire. Ainsi, alors que les formes de capitaux économique et culturel ainsi que le type d'établissements fréquentés sont souvent présentés comme les déterminants les plus importants de la réussite scolaire, force est de constater que de toutes les variables mobilisées pour construire des indices de défavorisation, celui qui domine largement les autres en regard de nos résultats, demeure largement la proportion de parents avec un capital scolaire. De telle sorte que la pondération accordée à des variables significatives, mais sans impacts majeurs dans des indices de défavorisation tend à fragiliser la fiabilité de ceux-ci. En effet, il apparaît que les acteurs scolaires font fausse route avec des indices de défavorisation servant à classer les écoles selon les caractéristiques socio-économiques de leur milieu d'appartenance. D'autant plus que la mobilisation des statistiques oriente désormais directement les politiques publiques en matière d'éducation (Doray et al., 2011). Par exemple, le SFR ou des indices de milieu socioéconomique comme l'IMSE ou l'IGD ne contribuent que très faiblement à prédire les probabilités d'échec scolaire à 25 ans, comparativement à la proportion de parents diplômés présente dans l'établissement. Concernant l'IGD, la scolarité de la mère n'y est considérée que pour 16,7 % et celle du père n'est simplement pas considérée. L'indice priorise le revenu familial, qui correspond à 50% du poids de l'indice, ce qui est aberrant en regard de nos résultats. Enfin, 33,4% de l'indice, soit (16,7 %) qui représente la monoparentalité féminine et (16,7 %) l'activité des parents, occupe un poids à tort puisque ces variables s'avèrent complètement modérées par

les autres variables caractérisant l'établissement. Pour sa part, le SFR ne contient que le revenu de l'agglomération de l'école et l'IMSE est constitué aux deux tiers de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, ce qui ne tient pas compte de la scolarité du père et d'un tiers de la proportion de ménages dont les parents étaient sans emploi, ce qui s'avère être une variable complètement modérée par les autres variables qui caractérisent la composition sociale de l'établissement. En outre, ces indices négligent l'importance de la scolarité des parents au profit d'autres variables d'importance moindre et occultent complètement celle du père, ce qui s'avère être une erreur puisque nous avons vu qu'il est préférable de considérer la scolarité d'un des deux parents afin de prédire l'échec scolaire à 25 ans plus adéquatement.

3.3.3. L'effet combiné de l'origine sociale et de la composition sociale des écoles

L'analyse du modèle 3 permet de modéliser les effets des indicateurs des modèles 1 et 2 conjointement, ce qui permet de mieux interpréter les résultats et de constater comment les indicateurs sont modérés par d'autres.

Le primat du capital culturel était flagrant dans les deux premiers modèles, ce qui demeure sans surprise le cas dans le modèle final. En effet, au niveau de l'élève, il y a 15,3 fois plus de probabilités de ne pas diplômer au secondaire à 25 ans lorsqu'aucun des parents n'ont pas de diplôme secondaire, 8,2 fois lorsque le plus haut niveau de scolarité des parents est de niveau secondaire, 6,3 lorsque celui-ci est de niveau collégial ou professionnel et de 2,6 lorsqu'il est de niveau universitaire de premier cycle ou moins, le tout en relation avec la catégorie de référence qui est ceux dont au moins un des parents a atteint le deuxième cycle universitaire. Ensuite, le fait de fréquenter une école avec une forte proportion d'élèves dont les parents n'ont pas de diplôme secondaire augmente de 11,6 fois les probabilités de ne pas avoir de diplômes secondaires à 25 ans. En effet, les enfants dont les parents n'ont pas de diplôme auraient

avantage à être scolarisés avec des enfants dotés de fort capital culturel afin de contrebalancer la reproduction sociale, qui semble être accélérée par l'homogénéité de composition sociale des écoles. Celles qui auraient une concentration forte d'élèves dont les parents ne possèdent aucun diplôme seraient en quelque sorte significativement désavantagées, ce qui va dans le sens des constats du CSÉ, supportant que les conditions d'apprentissage ne soient pas les mêmes pour tous les élèves (CSÉ, 2016).

En ce qui concerne spécifiquement les variables individuelles, soit au niveau de l'élève, le revenu combiné des parents demeure significatif au seuil de 1%. Toutefois, le fait d'avoir des parents ayant un revenu inférieur à 50 000\$, augmente les probabilités de l'absence de diplomation à 25 ans de 1,6 fois, ce qui est marginal en comparaison avec l'effet du capital culturel. De même que pour le fait d'avoir un parent canadien, qui contribue à faire augmenter les probabilités de l'absence de diplomation du secondaire à 25 ans de 1,9 fois par rapport aux élèves de parents non canadiens. À l'inverse avoir des parents d'origine asiatique augmente les probabilités d'avoir un diplôme secondaire à 25 ans. Pour ce qui est du genre, cela demeure significatif au seuil de 1%, les garçons disposent de 2,1 fois plus de chance que les filles de ne pas diplômer à 25 ans. Enfin, au Québec, les élèves disposent de 1,6 fois moins de probabilités d'obtenir leurs diplômes secondaires à 25 ans que ceux des autres provinces canadiennes, contrairement en Ontario où le coefficient est l'inverse.

Pour ce qui est des variables qui caractérisent les établissements, il est important de noter qu'au niveau de la composition sociale de l'école, seul le capital culturel, tel que mentionné précédemment et le statut de l'école demeure significatif. Ce qui nous emmène à requestionner la pertinence des indices de défavorisation socioéconomiques déployés dans le système d'éducation. En effet, l'origine des parents d'élèves de l'école, la proportion de garçons dans

l'école et la proportion de parents aux revenus combinés inférieurs à 50 000 \$ deviennent complètement non significatives lorsqu'incluses dans le modèle final, ce qui signifie que ces variables sont complètement modérées par les autres variables comprises dans le modèle. Force est donc de constater que le capital culturel prime au capital économique et le surpasse complètement en ce qui a trait aux caractéristiques de l'école sur les probabilités de ne pas diplômer à 25 ans. Pour ce qui est du statut de l'école, l'effet demeure significatif pour les élèves des écoles publiques régulières, qui disposent de 3,7 fois moins de probabilités de ne pas diplômer à 25 ans par rapport à ceux du privé ou de l'école publique avec des cours enrichis. Pour leur part, les élèves du secteur régulier suivant des cours enrichis n'ont pas de différences significatives en ce qui concerne les probabilités de ne pas diplômer à 25 ans en comparaison avec ceux du secteur privé. Ce qui revient à dire que les pouvoirs de distinction accordés aux écoles du secteur régulier permettent de compenser ceux accordés aux écoles du secteur privé.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes intéressés aux déterminants de l'échec scolaire au niveau secondaire à 25 ans. L'originalité de notre approche est de tenir compte non seulement des caractéristiques individuelles des élèves, mais aussi de la composition sociale des établissements qu'ils fréquentent à 15 ans. L'autre originalité tient qu'aux deux niveaux d'analyses – individuel et institutionnel- nous avons tenu compte de la multiplicité des dimensions de la défavorisation : multiplicité pouvant être culturelle, économique, sociale et ethnique.

Nous démontrons que le capital culturel demeure le plus grand déterminant de l'échec scolaire et que les indices de défavorisation mobilisés en éducation afin de structurer des actions spécifiques pour les écoles situées en milieux dits défavorisés ne permettaient pas de prédire l'échec scolaire du secondaire à 25 ans et par conséquent d'intervenir adéquatement sur le décrochage scolaire. L'analyse de nos résultats permet de confirmer l'hypothèse du primat d'un double effet du capital culturel comme déterminant de l'échec scolaire à 25 ans. En effet, les résultats obtenus démontrent que de tous les effets bruts obtenus, le plus important est celui associé au niveau d'éducation des parents. C'est le cas au niveau d'analyse de l'élève, soit des caractéristiques individuelles, où les chances sont nettement plus élevées de ne pas réussir lorsqu'un élève provient de famille dont les parents ne détiennent aucun diplôme par rapport à un élève dont les parents ont atteint le deuxième cycle universitaire. C'est aussi le cas au niveau d'analyse des caractéristiques de l'établissement, où l'effet de la fréquentation d'une école à forte proportion d'élèves dont les parents ne possèdent aucun diplôme est de loin le plus important. Si le fait d'avoir des parents ayant un capital culturel élevé favorise le cheminement scolaire et que de ce fait ces élèves se retrouvent concentrés dans des écoles où la composition sociale des autres

élèves rassemble les élèves ayant davantage de capital culturel, cela engendre ainsi une double injustice pour les élèves dont les parents n'ont pas de diplômes et qui se retrouvent regroupés dans des écoles où les élèves de parents sans diplômes s'y retrouvent en plus forte proportion. Cela nous amène à conclure à la présence d'un double effet du capital culturel en éducation. En effet, les autres indicateurs tels que la situation conjugale et le revenu des parents deviennent presque entièrement modérés par le capital culturel, ce qui va dans le sens des constats effectués par Finnie et Mueller (2008).

Nos résultats démontrent aussi que le statut de l'école est très important pour expliquer les probabilités de ne pas diplômer à 25 ans, ce qui nous pousse à croire que le pouvoir de distinction des écoles accentue le clivage inégalitaire (Duclos, 2014) et que mis à part l'effet de composition sociale, l'atmosphère éducative (Grisay, 1997) et le contexte de scolarisation (Draelants, 2013) joueraient aussi un rôle déterminant à cet égard. En laissant la liberté aux parents de choisir les écoles qui conviennent pour leurs enfants, l'État encourage un système permettant la reproduction sociale des inégalités sociales, remplaçant le mérite par l'héritage du patrimoine culturel. Pour ce qui est du statut de l'école, l'effet demeure significatif pour les élèves des écoles publiques régulières, qui disposent de 3,7 fois moins de probabilités de ne pas diplômer à 25 ans par rapport à ceux du privé ou de l'école publique offrant des cours enrichis. Si l'effet de la fréquentation d'une école régulière demeure significatif sur l'échec scolaire dans le modèle final, soit après contrôle par la composition sociale des écoles, cela signifie que la composition sociale des écoles n'explique pas tout et donc qu'il existe d'autres variables, que celles de nos modèles, qui expliqueraient pourquoi les élèves des écoles régulières sans cours enrichis aient moins de chance de décrocher un diplôme à 25 ans que les élèves des écoles du secteur privé ou public avec cours enrichis.

Enfin, comme il s'agit d'une base de données longitudinale, l'utilisation des données de l'EJET présente deux limites dans l'étude de l'absence de diplomation à 25 ans. D'une part, l'échantillon au cycle 1 est composé d'élèves de 15 ans qui fréquentent l'école secondaire. Or, une partie des jeunes peuvent être déscolarisés à cet âge. D'autre part, nous perdons des élèves du cycle 1 au cycle 6, que ce soit parce que ces derniers ont changé de pays ou encore parce que ceux-ci ont décroché ou ont refusé de poursuivre l'étude, ce qui nous permet d'émettre l'hypothèse que les probabilités d'échec à 25 ans soient potentiellement encore plus importantes dans les milieux défavorisés, où le nombre de décrocheurs est plus important (Kanouté, 2003).

Il est aussi important de mentionner une autre limite se rapportant à la date des données. En effet, l'EJET est une étude, dont le cycle 1 a été réalisé en 1999 et dont les jeunes ont été interviewés tous les deux ans pendant une période de dix ans. Ainsi, les résultats portent sur des jeunes en 2009. Il serait pertinent de rajeunir les résultats de l'EJET et par le fait même de mesurer la présente étude avec des données plus récente afin de voir si la situation est similaire aujourd'hui.

4. Conclusion générale

Dans ce mémoire, nous avons vu qu'à travers le système d'éducation, les parents de la classe moyenne/favorisée et le système scolaire sont les deux acteurs de la reproduction des inégalités sociales par l'éducation, d'une part, par la transmission d'habitus de classe directement aux enfants et d'autre part, par le choix d'une école avec programme éducatif sélectif. Ainsi, il suffit d'interroger la capacité des familles à mobiliser l'ensemble de leurs ressources pour évaluer le facteur de risques d'échec scolaire. Ces résultats contredisent l'hypothèse supportant que les élèves défavorisés ou encore faibles académiquement, une fois regroupés dans une même classe « profiteraient d'un enseignement ciblé sur leurs besoins » (Duru-Bellat et Mingat, 1997 : 786). Il est ainsi possible de parler d'un double primat du capital culturel en éducation, dans la mesure où le niveau d'éducation des parents et le pourcentage de parents sans diplômes dans l'école sont les deux facteurs explicatifs les plus importants de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans, permettant de valider la théorie de l'héritage culturel, en inscrivant l'école au cœur du processus de la reproduction des classes sociales. L'école devient un moyen utilisé par les parents pour transmettre leurs capitaux et confirmer la reproduction des classes et des rôles sociaux déjà entamés à l'enfance lors de la socialisation familiale. Tel qu'avancé par Bourdieu et Passeron, le capital culturel détenu par la famille contribue non seulement à déterminer la réussite, mais intervient aussi au niveau de la capacité à choisir une école. Ces deux composantes, comme nous l'avons vu, ont un effet important sur l'échec scolaire. Tant au niveau individuel, qu'au niveau de l'établissement, l'importance relative du double effet du capital culturel, soit le fait d'avoir des parents n'ayant aucun diplôme d'une part et d'autre part l'effet cumulatif de fréquenter une école composée d'enfants, dont les parents sont en plus grande proportion sans diplôme, sur l'absence de diplomation à 25 ans au Canada est flagrante.

Cependant, bien que le primat de l'effet du capital culturel nous semble sans équivoque, il est important de mentionner que celui-ci n'explique tout de même pas tout. En effet, en dépit de ce primat, quatre variables demeurent significatives après l'inclusion des variables de composition sociale. D'abord, il apparaît que le statut de l'école, soit l'axe privé/public ou encore l'axe enrichi/régulier, qui caractérise l'école demeure significatif, et ce même après contrôle de la composition sociale des écoles. Ce qui signifie que l'effet du statut de l'établissement n'est que très peu modéré par l'effet de socialisation par les pairs et donc que l'échec scolaire pourrait aussi être déterminé par des causes inhérentes à l'établissement, telles que la qualité et à la motivation des professeurs, l'offre pédagogique et parascolaire, la qualité des infrastructures ou encore du matériel mis à la disposition des élèves. Force est d'admettre que l'effet négatif de l'école publique avec programme éducatif régulier demeure significatif pour expliquer l'absence de diplomation et que cet effet sur l'échec scolaire n'est pas seulement explicable par la composition sociale des écoles, ce qui permet de « rendre compte de l'efficacité plus grande de certains établissements ou de certaines classes » (Grisay, 1997 : 5). Il est possible d'émettre l'hypothèse que l'effet de réputation négative d'une école puisse avoir une mauvaise influence et que celle-ci puisse être incorporée par les élèves qui la fréquentent. Considérant que leur éducation est de moindre qualité, ces élèves pourraient dévaloriser l'éducation (Oberti, 2007).

Dans les quartiers les plus dégradés, le rapport à l'école produit des tensions de plus en plus vives. Aux inégalités liées à l'appartenance sociale et au faible capital culturel se juxtaposent celles rattachées aux environnements urbains et scolaires fortement ségrégués et disqualifiés dans lesquels les catégories les plus précaires, souvent d'origine immigrée, sont fixées. Leur perception des établissements scolaires s'inscrit dans cette perspective d'ensemble qui conduit à associer le stigmate de ces établissements à leur localisation et au public scolarisé. (Oberti, 2007 : 12).

Nous avons vu que la composition sociale des écoles sélectives permet de doubler le capital culturel hérité de la socialisation familiale. En ce sens, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'à l'opposé, la composition homogène des écoles défavorisées puisse entraîner une dévalorisation de l'établissement scolaire en soi et une démotivation des élèves, stigmatisés par leurs établissements scolaires. En ce sens, en plus de sous-estimer le poids du capital culturel, la production d'indices de défavorisation a pour effet de renforcer ce mécanisme de stigmatisation de certaines écoles et de dévalorisation des diplômes qui lui sont associés.

La ségrégation, en consolidant la lecture territoriale des inégalités, conduit pernicieusement à définir les «qualités» d'un espace urbain en fonction des catégories qui y résident. C'est la source d'un mécanisme profond de dévalorisation-stigmatisation collective et personnelle qui consolide la vision du monde social en termes de discrimination. Lorsque ce mécanisme pénètre l'école, la méritocratie vacille et détruit la cohésion sociale, et pas seulement dans les quartiers les plus pauvres. (Oberti, 2007: 257).

En ce sens, il est pertinent de se questionner à savoir si la production d'indices synthétiques par les acteurs scolaires afin de déterminer de la défavorisation et d'intervenir dans les écoles répondant aux critères de défavorisation répond à ses objectifs de base. En effet, la proportion de familles monoparentales, divorcées ou vivant seules, la proportion de chômeurs, le revenu moyen du quartier ou la proportion de gens sans diplômes dans l'agglomération d'une école, en plus de ne pas contribuer à prédire l'échec scolaire, pourrait contribuer à stigmatiser des écoles et venir renforcer le désavantage occasionné par la composition sociale des écoles régulières situées en milieu socioéconomiquement et identifié par des indices comme étant défavorisés. Ainsi, il importe de se questionner à savoir si la production d'indices synthétiques, qui correspondent au quartier de l'école et non pas aux caractéristiques de la population étudiante, n'entraîne pas plus de négatifs que de positif ? Est-ce que cela ne contribuerait pas plutôt à étiqueter et à dévaloriser

des écoles en plus de sous-estimer le prédicateur le plus important de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans?

Outre le double primat du capital culturel et la réputation de l'école, il apparaît que le genre, l'origine ethnique et le capital économique dont disposent les élèves et leurs familles, demeurent significatifs et permettent aussi d'expliquer le fait de ne pas diplômer du secondaire à 25 ans. Il n'est pas si surprenant que l'effet du genre ne soit pas modéré par la composition sociale des établissements dans la mesure où les parents de filles ne sont pas plus diplômés que les parents de garçons. Cela est plus surprenant, en revanche, que l'origine ethnique ne soit pas davantage modérée par la composition sociale. En effet, il aurait semblé plausible que le fait d'avoir des parents diplômés de l'université puisse venir modérer l'effet de l'origine ethnique sur l'échec scolaire du secondaire à 25 ans. En d'autres mots, cela signifie qu'avec l'origine ethnique, il existe autre chose que le capital culturel pour expliquer la réussite scolaire. Une hypothèse à formuler est que cela peut s'expliquer par les aspirations entretenues par les parents depuis l'enfance, tel qu'observé dans plusieurs recherches (Kamanzi et Murdoch, 2011; Kamanzi, 2013 ; Darchinian et Magnan, 2014 ; Magnan et al., 2017). Enfin, cela peut être contextualisé en regard des politiques d'immigration canadienne, qui priorisent la sélection de personnes scolarisées. Les résultats montrent qu'il existe un lien entre le rapport au savoir et l'immigration, et ce indépendamment du capital culturel. De ce fait, il est possible d'émettre l'hypothèse que le rapport au savoir des familles provenant de l'immigration pourrait venir amoindrir l'effet de composition sociale du capital culturel dans une école. Dans le même ordre d'idées, il serait intéressant de mesurer la relation entre l'échec scolaire et le niveau d'importance relative accordée à la diplomation du secondaire à 25 ans par les parents et ainsi de mesurer si ce dernier peut venir modérer l'effet du capital culturel détenu par les parents.

Le rapport au savoir et les aspirations différenciées des parents peuvent aussi s'avérer pour le genre. En effet, la littérature démontre que les parents, et ce serait spécialement le cas en milieu défavorisé, entretiendraient des aspirations supérieures pour leurs filles que pour leurs garçons (Bouchard et Saint-Amant, 1993) de même qu'un rapport différencié à la scolarité (Bernard et Michaut, 2014: 9).

Dans l'optique d'ouvrir la discussion sur le sujet des politiques publiques en matière d'éducation et d'égalité de chances, il apparaît pertinent de remettre à l'avant-plan la mission première des systèmes éducatifs, qui visent à l'égalité des chances et à la démocratisation scolaire. Pour ce faire, les politiques éducatives se doivent de neutraliser les stratégies des parents qui choisissent les meilleures écoles pour leurs enfants et celles des directions d'écoles qui dirigent leurs écoles en fonction des clientèles qu'elles desservent. Ainsi, suite à ce constat, il apparaît que le pouvoir de sélection et de distinction accordée aux écoles est un vecteur d'inégalités sociales.

Dans la mesure où les enfants progressent d'autant mieux qu'ils sont scolarisés dans une bonne classe, on comprend que les familles aient tout intérêt à voir leur enfant scolarisé dans une classe de ce type. Cela dit, il est clair que la notion de « bonne classe » étant relative, tous les élèves ne peuvent par définition avoir accès à ce type de classe. En outre, comme il s'avère aussi que les élèves de niveau inférieur au niveau de leur classe « gagnent » beaucoup plus que ne « perdent » les élèves situés au-dessus du niveau moyen de leurs condisciples, le politique responsable de l'intérêt général devrait être conduit à promouvoir des classes hétérogènes. Il entre donc nécessairement en conflit avec l'intérêt individuel de chacune des familles qui tend à utiliser l'institution scolaire en fonction d'une logique de distinction (Duru-Bellat et Mingat, 1997 : 787).

La stratégie de réforme éducative aurait en ce sens avantage à centraliser la gestion de l'offre scolaire afin que les élèves issus de familles favorisées puissent fréquenter les mêmes écoles que ceux des familles défavorisées et que ceux-ci puissent profiter de la présence des premiers.

D'autant plus qu'il a été démontré que le fait de rassembler les plus faibles ensembles causait socialement plus de tort, que le bien qu'apporte le fait de rassembler les meilleurs élèves ensemble (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; van Zanten, 2012). En effet, si les enfants les plus défavorisés fréquentent les mêmes écoles que les plus favorisés, les parents de ces derniers formuleront des demandes plus exigeantes pour l'ensemble des écoles et non pas seulement pour les plus sélectives d'entre elles. Dans le même sens que nos conclusions, van Zanten suggère de s'attaquer aux « logiques d'acteurs » engendrant la ségrégation scolaire. Ces derniers s'opérant au moyen de « deux processus » qui contribuent ensemble à la reproduction d'inégalités de classes sociales. Ces deux processus étant premièrement, la hiérarchisation des contextes scolaire, soit « d'options qui sont moins des voies de diversification que de hiérarchisation de l'offre d'enseignement. » (van Zanten, 2012: 6) et le second consiste à ce que l'on tolère socialement « une répartition contrastée des publics qui avantage les carrières scolaires des membres des groupes favorisés et nuit à celle des membres des groupes défavorisés. » (van Zanten, 2012: 6). Ainsi, le fait de permettre que les enfants de l'élite puissent être rassemblés dans des écoles sélectives correspond certes à la demande des catégories sociales les plus favorisées et de la classe moyenne, en recherche de mobilité sociale pour leur famille, mais cela est aussi très significatif dans la reproduction des inégalités sociales par l'éducation et contribue grandement à expliquer l'échec scolaire du secondaire à 25 ans. Les enfants les plus défavorisés sont socialisés dans des établissements qui les catégorisent comme tel puisque les directions d'écoles élaborent leurs programmes éducatifs en fonction d'indices de défavorisation et de milieu socioéconomique et que ces indices contribuent à la stigmatisation de certaines écoles en plus de sous-estimer grandement le plus important facteur permettant de prédire l'échec scolaire, soit le capital culturel individuel et celui présent à travers la composition sociale de

l'établissement scolaire. Cependant, il importe de nuancer ce constat, comme nous venons de le souligner, la mixité scolaire ne permet pas de résoudre l'intégralité des inégalités scolaire, puisqu'outre le capital culturel des enfants et l'effet de composition sociale, il apparaît que le statut de l'école a un effet sur l'absence de diplomation, de même que le genre, l'origine ethnique et dans une moindre mesure, le capital économique. Par ailleurs, nous avons vu que les indices de la défavorisation mobilisés par les acteurs scolaires, tel que le SFR, l'IMSE ou l'IGD sous-estiment le capital culturel et conduisent donc à une interprétation pouvant être fallacieuse de la situation réelle en impliquant, pour certains d'entre eux des variables qui ne sont pas significatives dans la relation avec l'échec scolaire du secondaire à 25 ans.

Pour conclure, en dehors des limites liées aux données statistiques utilisées (déjà souligné dans l'article du mémoire), nous finirons par souligner les limites qui ont trait au choix d'un devis méthodologique quantitatif de recherche. En effet, il serait intéressant d'approfondir les effets de la réputation de l'école, de la construction des aspirations scolaires genrées et différenciées en fonction de l'origine ethnique, de la perception de l'impact du capital culturel dans la construction des ambitions scolaires des élèves eux-mêmes, de même que de l'impact perçu de la composition sociale de l'école sur la valeur accordée à l'éducation et à la réputation de l'école et de la valeur accordés à ses diplômes. En ce sens, un devis de recherche qualitatif pourrait permettre d'aller explorer l'expérience et l'émotivité des élèves face à ce sujet, exploration nécessaire pour contextualiser nos résultats de recherche. Si le quantitatif nous a permis de brosser un portrait global de la situation, les données qualitatives pourraient ainsi venir enrichir nos conclusions en apportant une information plus complète et détaillée des perspectives étudiantes, parentales, professorales et des autres acteurs scolaires.

Références bibliographiques

ABADA, Teresa, Feng HOU et Bali RAM., « Ethnic differences in educational attainment among the children of Canadian immigrants. », *Canadian Journal of Sociology*, 2008, vol. 34, n° 1 (2009), pp. 1-30

AGENCE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL. (ASSM).
Comparaison entre l'indice de défavorisation des écoles du CGTSIM et ceux du MELS, 2014, 9 pages

ALWIN, Duane F. et Luther B. OTTO., « High School Context Effects on Aspirations. », *Sociology of Education*, vol. 50, n° 4 (octobre 1977), pp. 259-273

ATTEWELL, Paul. « The winner-take-all high school: Organizational adaptations to educational stratification. » *Sociology of education*, 2001, vol. 74, n° 4 (octobre 2001), pp. 267-295

AVIGNON, Pierre, « L'accessibilité aux études supérieures au Québec : des réformes à compléter », *Note d'intervention de l'IRÉC*, 23, décembre 2012, 7 p.

AVIGNON, Pierre, « Inégalités et éducation : quelle égalité des chances? », *Revue Vie économique*, 2014, vol. 6, n° 1 : 7 p.

BAIN, Robert K. et James. G. ANDERSON., « School context and peer influence on educational plans of adolescents. » *Review of Educational Research*, 1974, vol. 44, n° 4, pp. 429-445

BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste*, Paris, Maspero, 1972, 340 p.

BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET, *Allez les filles*, Paris, Éditions du Seuil, «L'Épreuve des faits», 1992, 244 p.

BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET., *La scolarité des filles à l'échelle mondiale. La dialectique des rapports hommes-femmes*. Paris, Presses universitaires de France (PUF), 2001, pp. 103-124.

BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET., *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Éditions du Seuil, «La république des idées», 2009, 117 p.

BAUDOUX, Claudine et Albert NOIRCENT., « Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial. » *Revue des sciences de l'éducation*, 1998, vol. 24, n° 2, pp. 355-378.

BERNARD, Pierre-Yves et Christophe MICHAUT., *Filles et garçons face au décrochage scolaire. École des filles, école des femmes: l'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles sexués*, Bruxelles, De Boeck, 2014, pp. 27-42.

BORGONOV, Francesca., « Pisa in focus. », OECD, 2013. 4p. consulté en ligne le 7 avril 2020
<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-30-esp.pdf>

BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude SAINT-AMANT., « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. », *Recherches féministes*, 1993, vol. 6, n° 2, pp. 21-37.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, 192p.

BOURDIEU, Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, 1966, pp. 325-347.

BOURDIEU Pierre et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, sous la collection « Le sens commun », 1970, 284p.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, 672p.

BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, 288p.

BOURDIEU, Pierre, « Stratégies de reproduction et modes de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 105, 1994, pp 3-12.

BRAULT, Marie-Christine. « L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle ? » Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal, 2004. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/1961>

BRESSOUX, Pascal., « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, 1994, pp. 91-137.

BRESSOUX, Pascal., « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 2, 1995, pp. 273-294.

CALARCO, Jessica McCrory. « Coached for the classroom: Parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. », *American Sociological Review*, vol. 79, n°5, 2014, pp. 1015-1037.

CALDAS, Stephen J. et Carl BANKSTON., « Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement », *Journal of Educational Research*, vol. 90, n° 5, 1997, pp. 269-277.

CARSTAIRS, Vera, Russell MORRIS. « Deprivation: explaining differences in mortality between Scotland and England and Wales. », *British Medical Journal*, vol. 299, 1989, pp. 1462.

CARTIER, Sylvie C., Roch CHOUINARD, et Hélène CONTANT., « Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé: stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. », *Canadian Journal of Education*, vol. 34, n° 1, 2011, 29p.

CIBOIS, Philippe. « Modèle linéaire contre modèle logistique en régression sur données qualitatives. » *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, vol. 64, n° 1, 1999, pp. 5-24.

CLIFTON, Rodney A., Trevor WILLIAMS, et Jeff CLANCY., « The academic attainment of ethnic groups in Australia: A social psychological model. », *Sociology of Education*, 1991, pp. 111-126.

COELLI, Michael B. « Tuition Fees and Equality of University Enrolment. » *Canadian Journal of Economics*, 2009, vol. 42, n° 3, pp.1072–1099.

COHEN, Jacob. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COLEMAN, James S., « The concept of equality of educational opportunity. » *Harvard educational review*, vol. 38, n° 1, 1968, pp. 7-22.

COLEMAN James S., « Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure », *The American Journal of Sociology*, vol. 94, 1988, consulté en ligne le 10 décembre 2017; <http://www.jstor.org/stable/2780243>

COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE (CGTSIM), site web du Comité de gestion de la taxe scolaire, consulté le 12 août 2018; [<http://cgtsim.qc.ca/fr>]

COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE (CGTSIM). *Carte de la défavorisation 2013 du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*, Montréal, 2013, 77 pages.

COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE (CGTSIM). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation*, Montréal, 2014, 80 pages.

COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE (CGTSIM), *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation*, Montréal, 2018, 82 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Panorama, vol. 4, numéro 3, Québec, Le Conseil, novembre 1999. [<http://www1.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?Id=1999-11-001&cat=1999-11>]

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Remettre le cap sur l'équité ; Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, Québec, Le Conseil, septembre 2016, consulté en ligne le 12 janvier 2018; [<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>]

CORAK, Miles Raymond, LIPPS, Garth, et ZHAO, John Z., *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*. Division des études de la famille et du travail, Statistique Canada, 2003, consulté en ligne le 7 avril 2020; [https://www.researchgate.net/profile/Garth_Lipps/publication/23546334_Revenu_familial_et_participation_aux_etudes_postsecondaires/links/53ee24810cf2981ada175136.pdf]

COULANGEON, Philippe. « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? » *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 1, 2004, pp. 59-85.

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire* (2e éd.). Paris: Economica, 2005.

COUSIN, Olivier. « L'effet établissement : construction d'une problématique. », *Revue française de sociologie*, 1993, pp. 395-419.

CROITY-BELZ, Sandrine, PRÊTEUR, Yves, et ROUYER, Véronique. *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Paris, Erès, 2010. pp.7-13.

DANDURAND, Pierre, « Mouvements de la scolarisation, conditions de vie des étudiants et politiques d'accessibilité à l'université », *Revue des sciences de l'éducation*, 1991, vol. 17, n°3, pp. 437-463.

DAR, Yehezkel et Nura RESH, « Classroom Intellectual Composition and Academic Achievement. » *American Educational Research Journal*, vol. 23, n° 3, 1986, pp. 357-374.

DARCHINIAN, Fahimeh et Marie-Odile MAGNAN. «Parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration en Belgique et au Canada.» CEETUM, Centre d'études ethniques des Universités montréalaises, 2014.

DENIGER, Marc-André et Gilles ROY. *Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés: enjeux historiques et perspectives contemporaines*. Dans L. DeBlois & D. Lamothe, *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p.27-38). Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.

DORAY, Pierre, France PICARD, Claude TROTTIER et Amélie GROLEAU, « Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles », 2009, *Note de recherche du projet Transitions, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*, n° 44, 37 pages. [<https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35111/parcours-educatifs-scolaires-transitions-note-3-fr-CIRST.pdf?sequence=2&isAllowed=y>]

DORAY, Pierre, Jean-Guy PRÉVOST, Quentin DELAVICTOIRE, Stéphane MOULIN et Jean-Pierre BEAUD, « Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, Automne 2011, pp. 201–221

DRAELANTS, Hugues, Julien ARTOISENET. « Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. », *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 2014, n° 84, [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal00976834/document>]

DRAELANTS, Hugues. « L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2013, mis en ligne le 07 mars 2016, consulté le 01 octobre 2016; [<http://osp.revues.org/4028>]

DRAELANTS, Hugues, et Magali BALLATORE, « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, vol. 186, 2014, consulté le 30 avril 2019; [<http://journals.openedition.org/rfp/4430>]

DREEBEN, Robert et Rebecca BARR., « Classroom composition and the design of instruction. » *Sociology of Education*, vol.61, 1988, 129-142.

DROLET, Marie. « Participation aux études postsecondaires au Canada: le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990? », Ottawa, Statistique Canada, 2005. [<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11f0019m/11f0019m2005243-fra.pdf?st=OkczeKzF>]

DUBET, François., *Le déclin de l'institution*. Édition Le Seuil, Paris, 2002, 421 p.

DUBET, François, Marie DURU-BELLAT et Antoine VÉRÉTOUT., « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes », *Sociologie*, 2010, vol. 1, n° 2, pp.177-197.

DUBET, François et Marie DURU-BELLAT., *Dix propositions pour changer d'école.*, Paris, Le Seuil, 2015, 160p.

DUCLOS, Anne-Marie. « Le néolibéralisme : une logique destructive pour l'éducation », ACFAS, 2014, [<http://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2014/10/neoliberalisme-logique-destructrice-l-education>]

DUÉE, Michel « L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants » *Revue Économique Presses de Sciences Po*, 2005, vol. 56, pp.637-645

DUMAY, Xavier et Vincent DUPRIEZ. « Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. » *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, n° 4, 2008, pp. 440-477.

DUMAY, Xavier, Vincent DUPRIEZ et Christian MAROY. « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. » *Revue française de sociologie*, vol. 51, n°3, 2010, pp. 461-480.

DUPONT, Virginie et Dominique LAFONTAINE, « Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté? » *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, vol. 3, n° 33, 2011, pp. 461-478.

DUPRIEZ, Vincent et Xavier DUMAY., « L'égalité des chances à l'école: analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. » *Revue française de pédagogie*, 2005, pp. 5-17.

DURU-BELLAT, Marie. « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. », *Revue française de pédagogie*, 1994, vol. 109, pp. 111-141.

DURU-BELLAT, Marie et Jean-Pierre JAROUSSE. « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. » *Economie et statistique*, n°293, Mars 1996. pp. 77-93, consulté en ligne le 15 mai 2018; [<https://doi.org/10.3406/estat.1996.6049>]
https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1996_num_293_1_6049]

DURU-BELLAT, Marie et Alain MINGAT., « La constitution de classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. » *Revue française de sociologie*, 1997, vol. 38, pp.759-790.

DURU-BELLAT, Marie, *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France (PUF), 2002, 264p.

DURU-BELLAT, Marie. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire » *Carrefours de l'éducation*, 2003, vol. 2, pp.182-206.

DURU-BELLAT, Marie et Annick KIEFFER., « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. » *Population*, 2008, vol. 63, n°1, pp.123-157.

ERMISCH, John, Marco FRANCESCONI, et David J. PEVALIN., « Outcomes for children of poverty. » *Leeds : Corporate Document Services*, n°158, 2001, 128p.

ESQUIEU, Paul et Jean-Paul CAILLE., « Qui devient bachelier. » *Éducation et Formations. Études et Documents*, n°23, 1990, pp. 3-20.

EURYDICE et COMMISSION UNION EUROPÉENNE. « Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe. », *Office des publications de l'Union européenne*, 2010.

FELOUZIS, Georges., « Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale », *SociologieS*, 2009, Théories et recherches, consulté le 21 juillet 2020; [<http://journals.openedition.org/sociologies/2977>]

FELOUZIS, Georges et Joëlle PERROTON., « Grandir entre pairs à l'école », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, n°5, pp. 92-100.

FINNIE, Ross et Richard E. MUELLER., «The effects of family income, parental education and other background factors to postsecondary education in Canada. », *Measuring the effectiveness of student aid (MESA)*, juillet 2008, 52 p. [http://www.yorku.ca/pathways/literature/Access/MESA_Finnie_Mueller.pdf]

FINNIE, Ross et Richard E. MUELLER., « They came, they saw, they enrolled: Access to postsecondary education by the children of Canadian immigrants. » *Pursuing higher education in Canada: Economic, social and policy dimensions*, 2010, pp. 191-216.

FRENETTE, Marc., « The Impact of Tuition Fees on University Access: Evidence from a Large-scale Price Deregulation in Professional Programs. », *Analytical Studies Research Paper Series*, n° 263, Ottawa, Statistics Canada, 2005, 29 p. [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.529.579&rep=rep1&type=pdf>]

FRENETTE, Marc., « Why are Youth from Lower-income Families Less Likely to Attend University? Evidence from Academic Abilities, Parental Influences, and Financial Constraints. », *Analytical Studies Research Paper Series*, n° 295, Ottawa, Statistique Canada, 2007, 1 p. [<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2007295-eng.htm>]

- GAGNON, Claudette. « La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire: les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. », *Recherches féministes*, 1998, vol. 11, n°1, pp. 19-45.
- GAMORAN, Adam et Robert D. MARE., « Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? ». *American journal of Sociology*, vol.94, n°5, 1989, pp. 1146-1183.
- GARDES François et Simon LANGLOIS., « Une nouvelle mesure pour analyser la pauvreté au Québec : l'indice synthétique de pauvreté-richesse », *Service social*, vol. 44, n° 3, 1995, 29–53, 26p.
- GOUX Dominique et Éric MAURIN., « La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire », *INSEE, France Portrait social*, 2000/2001, pp. 87-98.
- GOUX Dominique et Éric MAURIN., « The Effect of Overcrowded Housing on Children's Performance at School », Document de travail du CREST, *Journal of Public economics*, vol. 89, n ° 5-6, 2005, pp. 797-819.
- FACK, Gabrielle et Julien GRENET., «Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 5, 2009, pp. 44-62.
- GRISAY, Aletta. « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 88, 1997, 6p.
- GROLEAU, Amélie, Pierre DORAY, Pierre Canisius KAMANZI, Lucia MASON, Jake MURDOCH. « Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada », *Éducation et sociétés*, 2010, vol. 2, n ° 26, pp. 107-122.
- GROLEAU, Amélie, Lucia MASON, et Pierre DORAY. « Les étudiants de première génération: les limites d'un concept, le potentiel d'un indicateur. » *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck, 2012, pp. 85-95.
- HÉRAN, François. « École publique, école privée : qui peut choisir ? » *Économie et statistique*, n°293, mars 1996, pp. 17-39.
- HILL, Lori Diane. « School Strategies and the «College-Linking » Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment » *Sociology of Education*, vol. 81, n°1, 2008, pp. 53-76.
- HOHL, Janine. « Les milieux socioéconomiquement faibles » analyseurs de l'école. » Dans M. Crespo. et C. Lessard, (dir.), *Éducation en milieu urbain*. Montréal, 1985, Les presses de l'Université de Montréal, pp. 75-103.
- HORN, Laura et Anne-Marie NUNEZ., « Mapping the road to college : First generation students, math track, planning strategies and context of support », *US Department of Education. National Center for Education Statistics*, Statistical Analysis Report, Mars 2000, pp. 81-86.

HRIMECH, Mohamed, Manon THÉORÉT, Jean-Yves HARDY et William GARIÉPY, « Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal », *Fondation du Conseil scolaire de l'Île de Montréal*, 1993.

KAMANZI, Pierre Canisius, Pierre DORAY, Jake MURDOCH, Stéphane MOULIN, Élise COMOÉ, Amélie GROLEAU, Catherine LEROY, et Frédéric DUFRESNE. « L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires. », 2009, *Note de recherche du projet Transitions*, Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, n ° 47, 65 p.

KAMANZI, Pierre Canisius, Pierre DORAY, Sylvie BONIN, Amélie GROLEAU et Jake MURDOCH, « Les étudiants de première génération dans les universités: l'accès et la persévérance aux études au Canada », *The Canadian Journal of Higher Education*, 2010, vol. 40, n ° 3, 24 p.

KAMANZI, Pierre Canisius, Jake MURDOCH, « L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. » *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*, 2011, pp.145-158.

KAMANZI, Pierre Canisius, Pierre DORAY et Benoît LAPLANTE, « Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires », *Revue Vie Économique*, 2012, vol. 4, n ° 1, pp.1-12.

KAMANZI, Pierre Canisius. « La mobilisation pour les études et le profil des étudiants immigrants au Québec. ». *L'accessibilité aux études postsecondaires: un projet inachevé*, Presses de l'Université du Québec, 2013, pp. 305-319.

KAMANZI, Pierre Canisius, Christine GUÉGNARD, Christian IMDORF, Maarten KOOMEN, et Jake MURDOCH, « Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada », *Télescope*, 2014, pp. 170-188.

KAMANZI, Pierre Canisius, Pierre DORAY, « La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada: la face cachée de la massification », *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 2015, pp. 38-65.

KAMANZI, Pierre Canisius, et Christian MAROY, « La stratification des établissements secondaires au Québec : quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaire? ». Dans Kamanzi Pierre Canisius, Goastellec Gaële et Picard France (dir.), *L'envers du décor: massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2017, pp.61-83.

KANOUTÉ, Fasal. « Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants », *Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal*, 2003, 75 p.

KAO Grace et Marta TIENDA « Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth », *Social Science Quarterly*, vol. 76, n ° 1, 1995, pp. 1-19.

KERCKOFF Alan C., « Effects of ability grouping in British secondary schools. », *American Sociological review*, vol. 51, 1986, pp. 842-858.

LAMONT, Michèle et Annette LAREAU, « Culture Capital. » *Sociological Theory*, 1988, vol. 6, n° 2, pp. 153-168.

LAREAU, Annette., *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life 2nd edition*, University of California Press, 2011, 468 p.

LEFEBVRE, Marie-Louise. « La réussite scolaire, plus qu'une question de genre », *Options CSQ Hors-série*, n°1, Montréal, 2006, 15 p.

LEROUX, Mylène, Manon THÉORÊT et Roseline GARON, « Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées », *Travail et formation en éducation*, consulté le 1er mai 2019. [<http://journals.openedition.org/tfe/783>]

LETENDRE, Gerald K., Roger Geertz GONZALEZ, et Takako NOMI., « Feeding the elite: The evolution of elite pathways from star high schools to elite universities. » *Higher Education Policy*, 2006, vol. 19, n° 1, pp. 7-30.

LUCAS, Samuel R. « Effectively maintained inequality: education transition, track mobility, and social background », *American Journal of Sociology*, vol. 106, n° 6, 2001, pp.1642-1690.

MAGNAN, Marie-Odile, Annie PILOTE, Véronique GRENIER et Fahimeh DARCHINIAN., « Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. », *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 47, n° 3, 2017, pp. 34–53. [<http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/188056>]

MAROY, Christian et Maud VAN CAMPENHOUDT., « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone: le poids de l'autosélection et des familles. », *Éducation et sociétés*, 2010, n° 2, pp. 89-106.

MARTINEZ, Jérôme, Robert PAMPALON et Denis HAMEL. « Défavorisation et mortalité par accident vasculaire cérébral au Québec », *Agence de la santé publique du Canada, Maladies chroniques au Canada*, vol. 24, n° 2/3, 2003, 19 p.

MAURIN, Eric. « The impact of parental income on early schooling transitions: A re-examination using data over three generations. », *Journal of public Economics*, 2002, vol. 85, n°3, pp. 301-332.

MÉNARD, François. « Quelques réflexions et questions autour du rapport des politiques sociales du territoire. », *Recherche sociale*, n° 141, janvier-mars 1997, pp. 47-56.

MERLLIÉ, Dominique et Olivier MONSO., « La destinée sociale varie avec le nombre de frères et sœurs. » *INSEE, France, portrait social*, 2007, pp. 135-153.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES), « La carte de la population scolaire et les indices de défavorisation », *Bulletin statistiques de l'éducation*, n° 26, mars, 2003, 9 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). « L'abandon des études à la formation collégiale technique : Résultats d'une enquête », 2004, 51 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES), « La carte des unités de peuplement de 2003 : Les principales données socio-démographiques du recensement de 2011 selon les territoires des commissions scolaires », 2005, 76 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). « Décrochage et retard scolaires; caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans », 2007, 65 p.

MOULIN, Stéphane, Pierre DORAY, Jean-Guy PREVOST et Quentin DELAVICTOIRE, « La propagation internationale d'une représentation. Le cas du décrochage scolaire », *Histoire & mesure*, vol. xxix, n ° 1, pp.139-166. [<https://www.cairn.info/revue-histoire-et-mesure-2014-1-page-139.htm>]

MURAT Fabrice. « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents. », *Économie et statistique*, n°424-425, 2009. pp. 103-124, consulté le 28 juin 2018; https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2009_num_424_1_8033

NELSON, Joel I., « High school context and college plans: The impact of social structure on aspirations. » *American Sociological Review*, 1972, pp. 143-148.

OBERTI, Marco., *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007, 304 p.

PAMPALON Robert et Guy RAYMOND, « Un indice de défavorisation pour la planification de la santé et du bien-être au Québec. », *Maladies Chroniques au Canada*, 2000, vol.21, n ° 3, pp. 113-122.

PAMPALON Robert et Guy RAYMOND, « Indice de défavorisation matérielle et sociale: son application au secteur de la santé et du bien-être. », *Santé, société et solidarité*, vol. 2, n ° 1, 2003, pp. 191-208.

PAMPALON Robert, Denis HAMEL et Guy RAYMOND, « Indice de défavorisation pour l'étude de la santé et du bien-être au Québec - Mise à jour 2001 », *Institut national de santé publique du Québec*, 2004.

PAMPALON Robert, Mathieu PHILIBERT et Denis HAMEL. « Inégalités sociales et services de proximité au Québec: Développement d'un système d'évaluation issu d'une collaboration entre chercheurs et intervenants. » *Santé, Société et Solidarité*. 2004, pp. 73-88.

PAMPALON Robert, Denis HAMEL et Philippe GAMACHE, « Évolution de la mortalité prématurée au Québec selon la défavorisation matérielle et sociale. » dans : Frohlich K, De Koninck M, Bernard P, Demers A (dir.). *Les inégalités sociales de santé au Québec*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal; 2008. p. 13-36.

PAMPALON Robert, Denis HAMEL, Philippe GAMACHE et Guy RAYMOND. « Un indice de défavorisation pour la planification de la santé au Canada. », *Maladies chroniques au Canada*., 2009, vol. 29, n ° 4, pp. 199-213.

PASSERON, Jean-Claude, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. », *Revue française de sociologie*, 1982, pp. 551-584.

PLACE, Dominique et Bruno VINCENT. « L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences. » *Économie et statistique*, n°424-425, 2009. Mesurer les compétences des adultes avec l'enquête Information et vie quotidienne (IVQ) pp. 125-147; consulté en ligne le 28 juin 2018 : [https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2009_num_424_1_8034]

PROVENCHER, Claudine et Nathalie DESCHÊNES. « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire », Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Bulletin statistique de l'éducation*, n ° 34, Janvier 2008. consulté en ligne 29 juin 2019 ; [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decision_nelle/bulletin_34.pdf]

REAY, Diane. « Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies ». *Cultural Trends*, vol. 13, n ° 2, 2004, pp. 73-86

ROSSI-NEVES, Patricia et Fabienne ROUSSET. « L'entrée à l'université: un choix d'orientation sexué. » dans *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Paris, Erès, 2010. pp. 129 à 140

ROY, Gilles et Marc-André DENIGER. *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat: bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*, Centrale des syndicats du Québec, Note de recherche 49, 2003.

SAMMONS, Pam, Josh HILLMAN et Peter MORTIMORE, « Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research », *Institute Of Education, University of London*, 1995, 39p.

SANSELME, Franck, « Familles populaires et « choix » de l'établissement scolaire : les raisons des plus « faibles » ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n ° 8, 2009, pp. 69-93.

SERRE, Delphine. « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n ° 1, 2012, pp. 4-13.

STATISTIQUE CANADA. « Les seuils de faible revenu de 2005 et les mesures de faible revenu de 2004 », *Série de documents de recherche – Revenu*, n ° 4, 2006, 37 p.

THÉLOT, Claude et Louis-André VALLET, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, vol. 334, n ° 1, 2000, pp. 3-32.

THIESSEN, Victor. « The pursuit of postsecondary education: A comparison of First Nations, African, Asian, and European Canadian youth », *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 2009, vol. 46, n ° 1, pp. 5-37.

THRUPP Martin, « The « school mix » Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n° 2, 1995, pp.183-203.

- THRUPP Martin, «How School Mix Shapes School Processes: A Comparison of New Zealand Schools.» *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 32, n° 1, 1997, pp. 53-82.
- THRUPP Martin, « Schools Making a Difference. Let's be Realistic! », *Buckingham: Open University Press*. 1999.
- THRUPP, Martin, Hugh LAUDER, et Tony ROBINSON. «School composition and peer effects» *International journal of educational research*, vol. 37, n °5, 2002, pp.483-504.
- TINKLIN, Teresa, « Gender Differences and High Attainment. », *British Educational Research Journal*, vol. 29, n ° 3, 2003, pp. 307-325.
- TINTO, Vincent, « Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition » *University of Chicago Press*, Chicago, 1993.
- TOWNSEND, Peter. « Deprivation. », *Journal of social policy*, 1987, vol. 16, n ° 2, pp. 125-146.
- TURCOTTE, Martin, « Mobilité intergénérationnelle en éducation : l'achèvement d'études universitaires selon le niveau de scolarité des parents », *Tendances sociales canadiennes*, Statistique Canada — n ° 11-008 au catalogue, 2011, pp. 40-47.
- VALLET, Louis-André et Jean-Paul CAILLE, « La scolarité des enfants d'immigrés. » dans van Zanten Agnès.,(sous la dir.), *L'école: l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, al. Textes à l'appui, série État des savoirs, 2000, pp. 293-301.
- VAN CAMPENHOUDT, Maud et Christian MAROY, « Les déterminants des aspirations d'études universitaires des jeunes de dernière année secondaire en Communauté française de Belgique.», *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n ° 77, mars 2010, 44 p.
- VAN DE VELDE, Cécile. *Sociologie des âges de la vie*. Paris, Armand Colin, 2015, 128p.
- VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France (PUF), 2001, 442 p.
- VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, Presses universitaires de France (PUF), 2009a, 283 p.
- VAN ZANTEN Agnès, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants ». *Informations sociales*, n ° 154, 2009b, pp. 80-87.
- VAN ZANTEN, Agnès, « Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales. », *Lien social et Politiques*, n ° 66, 2011, pp. 179-196.
- VAN ZANTEN, Agnès, « De la ségrégation aux inégalités: la réduction des opportunités. » *Revue française de sciences sociales*, édition octobre-décembre 2012, pp.127-134.
- VERMANDELE Catherine, Vincent DUPRIEZ., Christian MAROY et Maud VAN CAMPENHOUDT, « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n ° 87, 2012, 31p.

VEZEAU, Carole, Roch CHOUINARD, Thérèse BOUFFARD, Michel JANOSZ, Julie BERGERON et Christiane BOUTHILLIER, « Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n°2, 2010 pp. 445-468.

ZEROULOU, Zaihia. « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n° 2, 1985, pp. 107-117.

ZEROULOU, Zaihia. « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol.29, n ° 3, 1988, pp. 447-470.

Annexe

Tableau 1 : Description de l'échantillon

Diplôme le plus élevé d'un des parents	n	%
Sans diplôme	511	6%
Secondaire	2299	26%
Collégial/professionnel	3069	34%
Universitaire (bac ou -)	2127	24%
Diplôme de cycle sup.	893	10%
Revenus combinés du ménage		
Moins de 50 000 \$	3042	34%
Plus de 50 000 \$	5857	66%
Statut d'emploi des parents (12 derniers mois)		
Parents sans emploi (12 derniers mois)	369	4%
Parents avec emplois (12 derniers mois)	8530	96%
Statut conjugal des parents		
Parent monoparental	1031	12%
Parents en couple	7868	88%
Pays d'origine d'un des parents		
1 parent né au Canada	8071	91%
1 parent né en Asie	441	5%
Aucun parent né au Canada ou en Asie	387	4%
Genre		
Hommes	4291	48%
Femmes	4608	52%
Province de l'école		
Étudiant en Ontario	1245	14%
Étudiant au Québec	1500	17%
Autre province	6154	69%
Stratification de l'école		
École publique - prog. régulier	6680	75%
École publique - prog. enrichi	1740	20%
École privé	479	5%
Absence de diplomation au secondaire à 25 ans		
Diplôme d'études secondaires obtenu à 25 ans	7664	86%
Pas de diplôme d'études secondaires à 25 ans	1235	14%
	8899	
source: Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), Cohorte A - 25 ans - Cycle 6, Statistique Canada		

Tableau 2 : Corrélation entre les variables de caractéristiques des élèves (N=8899)						
	1 parent sans emploi (12 derniers mois)	Parent monoparental	Revenus annuels combinés du ménage inférieur à 50 000 \$	1 parent né au Canada	1 parent né en Asie	1 parent sans diplôme
1 parent sans emploi (12 derniers mois)	1	0.2739*	0.2448*	-0.0374*	0.0353*	0.1807*
Parent monoparental	0.2739*	1	0.3382*	-0.037*	-0.0265*	0.1192*
Revenus annuels combinés du ménage inférieur à 50 000 \$	0.2448*	0.3382*	1	-0.0442*	0.0309*	0.2181*
1 parent né au Canada	-0.0374*	-0.037*	-0.0442*	1	-0.6274*	0.0092*
1 parent né en Asie	0.0353*	-0.0265*	0.0309*	-0.6274*	1	-0.0246*
1 parent sans diplôme	0.1807*	0.1192*	0.2181*	0.0092*	-0.0246*	1
Seuils de signification : * 5%						
source: Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), Cohorte A - 25 ans - Cycle 6, Statistique Canada						

Tableau 3 : Corrélation entre les variables de caractéristiques des établissements (N=8899)						
	% de parents sans diplôme	École privé	% de parents sans emploi	% de parents aux revenus inférieurs à 50 000 \$	% de parent monoparental	% d'enfants avec 1 parent canadien
% de parents sans dipl.	1	-0.2321*	0.143*	0.4338*	0.058*	0.1793*
École privé	-0.2321*	1	-0.0696*	-0.1858*	-0.0484*	-0.16*
% de parents sans emploi	0.143*	-0.0696*	1	0.4542*	0.2896*	0.0071*
% de parents aux revenus inférieurs à 50 000 \$	0.4338*	-0.1858*	0.4542*	1	0.2116*	0.1497*
% de parent monoparental	0.058*	-0.0484*	0.2896*	0.2116*	1	- 0.0796*
% d'enfants avec 1 parent canadien	0.1793*	-0.16*	0.0071*	0.1497*	-0.0796*	1
Seuils de signification : * 5%						
source: Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), Cohorte A - 25 ans - Cycle 6, Statistique Canada						

Tableau 4 : Paramètre estimés et odds ratio					
Déterminants de l'échec scolaire au secondaire à 25 ans (N=8899)					
	% non diplômés du secondaire à 25 ans (n=8899)	Effets (<i>odd ratios</i>)			
		Bruts	Nets (Mod. 1)	Nets (Mod. 2)	Nets (Mod. 3)
Caractéristiques individuelles					
Diplôme le plus élevé d'un des parents					
Sans diplôme	38%	37,7***	24,6***		15,3***
Secondaire	19%	14,5***	10,8***		8,2***
Collégial/professionnel	15%	10,8***	8,0***		6,3***
Universitaire (bac ou -)	6%	3,5***	2,9**		2,6**
Diplôme de cycle sup. (ref)	2%	ref	ref		ref
Revenus combinés du ménage					
Moins de 50 000 \$	20%	2,2***	1,6***		1,6***
Plus de 50 000 \$ (ref)	11%	ref	ref		ref
Statut d'emploi des parents (12 derniers mois)					
Parents sans emploi (12 derniers mois)	22%	1,8***	NS		NS
Parents avec emplois (12 derniers mois) (ref)	14%	ref	ref		ref
Statut conjugal des parents					
Parent monoparental	18%	1,5***	NS		NS
Parents en couple (ref)	13%	ref	ref		ref
Pays d'origine d'un des parents					
1 parent né au Canada	15%	2.6***	2,0**		1,9*
1 parent né en Asie	2%	0.2***	0,2***		0,3**
Aucun parent né au Canada ou en Asie (ref)	7%	ref	ref		ref
Genre					
Hommes	18%	1,9***	2,2***		2,1***
Femmes (ref)	10%	ref	ref		ref
Province de l'école					
Étudiant en Ontario	8%	0,6***	0,7***		0,6***
Étudiant au Québec	20%	1,8***	1,5***		1,6***
Autre province (ref)	14%	ref	ref		ref

	% non diplômés du secondaire à 25 ans (n=8899)	Effets (odd ratios)			
		Bruts	Nets (Mod. 1)	Nets (Mod. 2)	Nets (Mod. 3)
Caractéristiques des établissements					
Stratification de l'école					
École publique - prog. régulier	17%	4,5***		3,1***	3,7***
École publique - prog. enrichi	5%	NS		NS	NS
École privé (réf)	5%	ref		ref	ref
% de parents sans diplôme dans l'école	-	302,3***		52,4***	11,6***
- % de mère sans diplôme dans l'école	-	74,3***		-	-
- % de père sans diplôme dans l'école	-	52,7***		-	-
% de parents aux revenus inférieurs à 50 000 \$	-	9,8***		2,3**	NS
% de parents sans emploi dans l'école	-	11,4***		NS	NS
% de parents monoparental dans l'école	-	5,6**		NS	NS
% d'enfants avec au moins 1 parent canadien dans l'école	-	12,0***		3,1*	NS
% d'enfants avec au moins 1 parent asiatique dans l'école	-	0,0***		0,2*	NS
% de garçons dans l'école	-	2,4***		2,5***	NS
Seuils de signification : *** 1%, ** 5%, * 10%, NS = non significatif					
source: Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), Cohorte A - 25 ans - Cycle 6, Statistique Canada					